



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 094 CENTRO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
ESPECIALIDAD  
PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD**

**EDUCACIÓN INDÍGENA. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA  
EDUCACIÓN EN LA PRIMARIA INDÍGENA DESDE UN ENFOQUE  
INTERCULTURAL.**

**PRESENTA: SUSANA TORRES ORTÍZ**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ**

**OCTUBRE, 2020**



Dictamen para trabajo de  
**TITULACIÓN**

Ciudad de México a 25 de febrero de 2021

**LIC. SUSANA TORRES ORTÍZ**

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

**\*EDUCACIÓN INDÍGENA, SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN EN LA PRIMARIA INDÍGENA DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL\***

Opción: TESIS

A propuesta del Asesor DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
SECRETARIO	JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
VOCAL	MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
VOCAL	TERESITA DEL NIÑO JESUS MALDONADO SALAZAR
VOCAL	CARLOS ORTEGA IBARRA

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ



S. P. N.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I. DE LA INVESTIGACIÓN: IMAGINACIÓN, PREJUICIOS Y REALIZACIÓN. 11	
a)    Problematizar y construir desde el enfoque intercultural. ....	12
b)    La interdisciplina, una realidad compleja.....	16
CAPÍTULO II. PRECEPTOS SIN MEMORIA.....	25
a)    Documentos para la Historia que anulan las Memorias. ....	26
b)    En México también se reconoce y recuerda convenientemente.....	37
CAPÍTULO III. CHIMALHUAQUENSES Y OTROS MIGRANTES-INDÍGENAS EN EL CERRO.....	50
a)    ¿Dónde...? Creí que en Chimalhuacán estaban los Chichimecas. ....	50
b)    No son Chichimecas... Son los profesionales de la escuela.....	61
CAPITULO IV. CONVENIENCIAS Y POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA-INTERCULTURAL-BILINGÜE. ....	76
a)    Escuela Primaria Indígena Vicente Lombardo Toledano. CCT 15DPB0168D.....	76
b)    Escuela Primaria Indígena e Intercultural.....	79
c)    Escuela Primaria Indígena, Intercultural y Bilingüe .....	81
CAPITULO V. DECIRES Y MEMORIAS. CÓMO NOS RECONOCEMOS.....	85
a)    Una escuela donde todos somos actores.....	85
b)    Se hace lo que se sabe hacer, no lo que dicen que se haga .....	91
c)    Un conflicto de conciencia.....	96
CONCLUSIONES.....	99
REFERENCIAS.....	102

Documentos.....	105
ANEXOS.....	108
Anexo 1. Diagnóstico de docentes de 5º. Año .....	108
Anexo 2. Cuestionario para Censo .....	110
Anexo 3. Resultados de lengua, religión y tipo de familia .....	111
Anexo 4 Encuesta para docentes. ....	113
Anexo 5. Mapas e información complementaria .....	115
Anexo 6. Dimensión 5 en el documento Perfil, parámetros e indicadores. ....	120
Anexo 7. Guerrero Chimalli en la Avenida Chimalhuacán .....	121
Anexo 8. Recorrido gráfico del Planetario a la Escuela en 2017 .....	122
Anexo 9. Organigrama de la Dirección General de Educación Indígena .....	131
Anexo 10. Organigrama desde la normatividad de la primaria VLT .....	132

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo es producto de un largo recorrido que llevó de un desencuentro disciplinar a un afortunado encuentro interdisciplinar, menciono desencuentro en un sentido estrictamente personal pues mi condición primera es el acercamiento y desarrollo de la investigación histórica que fue desdeñada en el área laboral y condicionó, en cierta forma, mi acercamiento a este posgrado en educación básica, de aquí el resultado es este trabajo que condensa el proceso de investigación, su desarrollo y reflexiones más importantes.

Ciertamente este escrito es uno de los resultados, ya que los aprendizajes y experiencias compartidas modificaron el acercamiento al conocimiento de la práctica educativa así como la práctica misma; el propio proceso de ser alumno durante seis cuatrimestres que fueron interrumpidos por el sismo del año 2017, el alejamiento de dos compañeras de generación, la aceptación de mis hijos como compañía en los seminarios, la escucha completa y paciente de los asesores, la diversidad de profesión y actividades de mis compañeros de generación y el intercambio con otros compañeros, los lazos de amistad y solidaridad construidos, el respeto ante el desacuerdo además de todos los contenidos temáticos e información que nos permitieron incluso representar a la UPN en el Congreso Internacional de Americanistas en 2018 en Salamanca, España son otros resultados.

El presente trabajo condensa, sintetiza y abrevia los análisis, dudas, debates y explicaciones conjuntas respecto al tema de educación indígena donde se explica la práctica educativa y las relaciones interpersonales en una escuela primaria desde el enfoque intercultural.

Desarrollado en cinco capítulos, el primer capítulo se titula *De la investigación: Imaginación, prejuicios y realización* y se divide en dos apartados; en el primer apartado presentamos el acercamiento a el diseño de investigación que guio al trabajo, ahí se revisan los puntos que se convirtieron en los pasos iniciales para desarrollar el análisis de la información de una primaria indígena donde soy Asesor Técnico Pedagógico; así mismo, se presentan los objetivos, las preguntas direccionales, el estado del arte y la justificación,

explicando por qué se trata de un análisis interdisciplinario, cualitativo e interpretativo desde un enfoque intercultural.

En un segundo apartado se presenta la metodología donde se mencionan los instrumentos y técnicas que se ocuparon para la recolección de información, con la intención de explicar el trabajo interpretativo de corte cualitativo con algunos instrumentos de corte cuantitativo como fueron recolección de datos estadísticos, el uso de estadísticas oficiales, mapas geográficos y cuestionarios que generan información puntual; así como las entrevistas cuyo análisis es con la metodología de la Historia Oral, aquí el subtítulo “la interdisciplina, una realidad compleja”.

La problematización, es decir, los diversos cuestionamientos de análisis se concentran en la práctica educativa examinada a partir de los actores educativos y las interacciones dentro de un espacio escolar. Esta problematización atraviesa diversos niveles que regulan el proceso educativo y que tienen que ver con interpretaciones y supuestos de lo que se debe hacer en la escuela indígena.

Se identifican dos variables: los discursos y las prácticas. Relacionadas entre sí nos llevaron a proponer un modelo de análisis interdisciplinario, cualitativo e interpretativo desde un enfoque intercultural.

El segundo capítulo es un acercamiento a los planteamientos de los organismos internacionales y nacionales, reconociendo los argumentos que direccionan la política educativa internacional, pero también direccionan la política económica y social donde *educación e indígena* se convierten en conceptos objetivados, a su vez, con objetivos específicos para su función en el mundo y en nuestro país de ahí el título *Preceptos sin memoria*.

Convenios, decretos, declaraciones, normatividad, informes oficiales, documentos modelo, programas públicos estatales, planes curriculares, leyes y demás documentos que se revisan, se insertan en una lógica neoliberal y capitalista en la que esencialmente existen preceptos contruidos desde una historia occidental pero sin reconocimiento de las memorias de quienes hablan; estas conveniencias son replicadas en nuestro país y lo

podemos revisar a lo largo del capítulo que también se divide en un apartado que describe el discurso internacional y otro que mira al discurso nacional.

El tercer capítulo *Chimalhuaquenses y otros migrantes-indigenas en el cerro*, es una descripción que permite visualizar los escenarios de la Primaria Indígena por lo que nos acercamos al ámbito estatal, a la comunidad donde está la escuela, y la comunidad docente de una escuela con el objetivo de comprender el contexto de las prácticas educativas. Así mismo, reconocemos a quienes forman la parte central de nuestras interpretaciones desde las funciones profesionales y personales que les permite actuar de acuerdo a las necesidades o requerimientos espaciales.

Dividido este capítulo también en dos apartados, en la primera parte se describe la ubicación geográfica y las razones de establecimiento de la escuela y de las otras escuelas de educación indígena, las condiciones y calidad de vida de la población y algunos de los contrastes en el proceso de desarrollo que impulsó el gobierno estatal, así Chimalhuacán y el Cerro de Chimalhuacán no son lo mismo, en el cerro se concentran los contrastes de servicio y atención a la población desde la política pública, donde la escuela encuentra formas de negociación para cubrir ciertas necesidades a partir del reconocimiento no sólo como se miran sino desde dónde los miran.

En la segunda parte se describe y explica el *deber ser* respecto a los criterios personales de un profesional de educación indígena y del colectivo escolar, así como las prácticas que explican las funciones, roles y papeles en la estructura escolar, donde además de encontrar que están alejadas de la estructura oficial, se ajustan a la norma desde el contexto y los rasgos culturales de los participantes. Las estructuras de larga duración, así como actitudes formadas en la memoria de tradición indígena, conviven y permean en prácticas cotidianas, estableciendo jerarquías y responsabilidades distintas que podemos revisar a lo largo de la lectura, especialmente en el concepto de “agente educativo” que construimos para describir y explicar los supuestos rígidos frente a las contrastes cotidianos del poder hacer.

El cuarto capítulo *Conveniencias y posibilidades en la educación indígena-intercultural-bilingüe*, aterriza el análisis interdisciplinar de los discursos y prácticas educativas trazadas en esa comunidad, aquí encontramos las variables identificadas y

relacionadas con el marco normativo internacional y nacional, reconfiguradas a partir de las necesidades, los sentidos y significados de educación y educación indígena, entendiendo el concepto indígena desde las posibilidades y conveniencias de quiénes son para otros lo que quieren que sean y a su vez, son para sí mismos ausencia y/o presencia del pasado indígena..

Así, describimos el significado de Primaria Indígena Intercultural Bilingüe desde las posibilidades y conveniencias de la comunidad escolar, cómo se miran a ellos mismos en esos conceptos y cómo alcanzamos a verlos.

El quinto capítulo es un cierre que lleva a la memoria y aceptación de un nosotros, en tres puntos nos asomamos a lo no dicho o a lo que se esconde porque se ve mal cuando somos empleados del sistema educativo pero donde finalmente convivimos y aceptamos porque significa aceptarnos.

Titulado *Decires y memorias. Cómo nos reconocemos*, puede pasar por un breve ensayo que direcciona a nuevas preguntas y la invitación al dialogo con el lector desde el enfoque intercultural.

Continuamos con las referencias bibliográficas, hemerográficas y documentos que direccionan la política educativa como Decretos, Convenios, Leyes, entre otros.

Por último, se presentan los anexos como complemento a la presentación del proceso metodológico y algunos gráficos que acompañan la lectura del texto y consideramos nos ayudan con las palabras no escritas en tanto son otra forma de lenguaje.

Debo expresar mi profundo reconocimiento y agradecimiento al cuerpo académico que permitió la realización de este trabajo que parecía de inicio una anomalía en la estructura de las investigación de posgrado de la UPN centrada en la metodología de investigación-acción y proyecto de intervención, sin embargo en el abanico de posibilidades apostamos por la práctica del decir del enfoque intercultural que se aleja de lo establecido y señala la complejidad de los diversos procesos y ambientes educativos.

Me formé en la séptima generación de la Maestría en Educación Básica, nos interrumpió por meses un sismo y en su momento nos adaptamos a la situación buscando

nuevos encuentros porque la conversación crítica y respetuosa discutía ideas, nunca personalidades o carencias, eso agradezco y recuerdo hoy que estamos lejos.

Este trabajo lo dedico a mis compañeras de generación y a los asesores que hicieron posible mi encuentro y desencuentros con la interculturalidad. Mis compañeros Nayeli, Elizabeth, Moises, Patricia, Gabriela, Nancy, Esther y Valentina. Los profesores Maria de la Riva, Teresita Maldonado, Vicente Paz, Gabriela Naranjo. Los asesores externos que aportaron significativamente comentarios al trabajo en el proceso y al trabajo escrito, Mariana Aguilar y Carlos Ortea y finalmente al profesor que oriento con profundas discusiones, con acompañamiento y escucha asertiva y afectiva la conclusión de éste trabajo Juan Bello Domínguez.

## **CAPÍTULO I. DE LA INVESTIGACIÓN: IMAGINACIÓN, PREJUICIOS Y REALIZACIÓN.**

Este apartado muestra la forma cómo se construyó el diseño de la investigación, los objetivos planteados, la reflexión inicial, las preguntas y herramientas para desarrollar el análisis de la información.

La presentación de los objetivos, las preguntas direccionales, el estado del arte y la justificación de la investigación es una guía inicial que se complementa con el método y las estrategias de investigación utilizadas.

La problematización se centra en la práctica educativa, examinada a partir de las interacciones dentro de un espacio escolar desde un análisis del enfoque intercultural. Esta problematización atraviesa diversos niveles que regulan el proceso educativo de la educación indígena. A lo largo de este proceso identificamos entonces las variables que, relacionadas entre sí, nos daban respuestas a las preguntas y generaban otras tantas, permitiendo un análisis interdisciplinario, cualitativo e interpretativo desde un enfoque intercultural.

Los instrumentos y estrategias de investigación forman parte del proceso cotidiano de la propia práctica educativa sin embargo, la información y observaciones derivadas representan un proceso que parte de lo establecido con proyectos de intervención a lo complejo donde las variables de análisis se multiplicaban en función de las posibilidades que genera el diálogo intercultural.

### **a) Problematizar y construir desde el enfoque intercultural.**

El diseño de la presente investigación se realizó durante las sesiones de los seminarios de este posgrado que propició desde el inicio un diálogo disciplinar, la reflexión, la autocrítica, donde se explicaba el enfoque epistemológico de la línea de inclusión e interculturalidad y el reconocimiento de experiencias de cada integrante, lo que derivó en un trabajo desde el marco de la investigación cualitativa.

El lugar de estudio es dentro una primaria indígena del municipio de Chimalhuacán, Estado de México, en la zona oriente del Valle de México, donde se generan discursos y prácticas que nos muestran una interpretación de las normas, planes de estudio y otras disposiciones de la educación indígena, no sólo de la normatividad, sino también respecto a lo que ellos consideran el “deber ser y hacer” de una primaria indígena. Estos discursos y prácticas se analizan a partir del conocimiento de los *agentes* educativos, la interpretación de un marco legal y la comprensión desde un contexto global durante dos ciclos escolares; de tal forma que la problematización del trabajo se centra en la práctica educativa explicada a partir de las interacciones dentro de un espacio escolar desde un análisis del enfoque intercultural. Esta problematización atraviesa diversos niveles que regulan el proceso educativo.

Consideramos como preguntas direccionales ¿quiénes son indígenas? y ¿qué es educación Indígena?, esto nos llevó a otros cuestionamientos tales como ¿qué es educación indígena de acuerdo a criterios internacionales?, ¿quiénes son los indígenas según los criterios nacionales?, ¿qué es lo indígena para los docentes?, ¿cómo se explica la identidad de los docentes de una primaria indígena?, ¿cómo se expresa la identidad de la comunidad escolar en las prácticas educativas de la escuela?; en un ámbito etiquetado como indígena ¿cómo se expresa esa etiqueta?, ¿qué se entiende como no indígena? ¿cuáles son los mecanismos de negociación para establecer lo que es o no es indígena dentro de la escuela?, ¿cómo fue posible la apertura de escuelas indígenas en lugares que no responden a las características planteadas por el modelo bicultural?, ¿cuáles son requisitos normativos de un docente de primaria indígena?, ¿cuáles son las características de los docentes de la primaria indígena Vicente Lombardo Toledano?, ¿cómo se expresan las representaciones

de lo indígena dentro de la comunidad de estudio?, ¿qué se entiende por educación intercultural en la primaria de nuestro estudio?, ¿qué se entiende por educación intercultural bilingüe e indígena en la primaria de nuestro estudio?, ¿cómo se expresan las interacciones sociales en el espacio escolar desde la perspectiva de un análisis con enfoque intercultural?

Las preguntas descriptivas nos acercaron a las preguntas de análisis para comprender ¿por qué se generan interacciones con ciertas características en un espacio escolar etiquetado como indígena intercultural y bilingüe?, ¿para qué se reconstruyen y refuncionalizan esas interacciones?, los sentidos y significados de educación indígena ¿corresponden a los criterios de quienes los proponen desde un marco normativo?, ¿establecemos un reconocimiento o un diálogo como estudiosos de estos procesos?, ¿reformulamos nuestro acercamiento o nos esforzamos por validar nuestras hipótesis?, ¿a dónde nos dirigimos como agentes educativos?, ¿en que forma nos reconocemos en espacios con esta etiqueta?, ¿cómo me reconozco en espacios educativos con esta etiqueta y cuál es mi función?.

Con esta dirección se establece como objetivo general **describir y analizar desde el enfoque intercultural, los sentidos y significados de la educación indígena en una primaria indígena** y como objetivos particulares:

1. Analizar la fundamentación normativa internacional, nacional y local de la Educación Indígena enfatizando en los conceptos “Indígena” y “Educación Indígena”.
2. Describir las prácticas educativas respecto a la consideración de educación indígena en una Primaria Indígena en Chimalhuacán, Estado de México.
3. Comprender los sentidos y significados que otorgan los docentes a la Educación en la Primaria Indígena reconociendo el ambiente, las funciones, las normas e inquietudes de quienes conviven en la Primaria Indígena Vicente Lombardo Toledano en Chimalhuacán.
4. Realizar un análisis desde el enfoque de interculturalidad respecto a las prácticas educativas de la primaria Vicente Lombardo Toledano, del municipio de Chimalhuacán, en el Estado de México.

En el acercamiento al objeto de conocimiento se generó una hipótesis centrada en la siguiente reflexión:

**Si en el curriculum de primaria indígena se plantea una educación bicultural, donde la lengua indígena de la región debe usarse al menos por ciertas horas a la semana en los contenidos de las materias y suponemos que en esta escuela se considera que el cumplimiento del curriculum está en el uso del náhuatl como parte de los contenidos de español y en ciertas actividades indicadas por la autoridad donde se expresen rasgos que se consideran indígenas entonces a estas actividades se les considera la práctica de una educación indígena intercultural.**

La reflexión anterior fue tendenciosa, ya que en ella convergen los acercamientos a estudios históricos y antropológicos previos donde el tema del indígena y el indigenismo son pilares básicos en esas disciplinas, sin embargo, cuando se revisó el estado del arte (en historia-antropología se dice estado de la cuestión) en el área educativa, fue sorprendente su resultado ya que se trata de un número mucho menor de publicaciones que tratan el tema.

Respecto a las investigaciones realizadas de educación indígena a finales del año 2018 se revisó la base de datos de las tesis de la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que abordaran el tema de educación indígena, en el catálogo se registran 2,150 con este rubro, de las cuales 1127 se refieren a la primaria indígena, como marco cronológico tomamos la referencia de las tesis realizadas entre los años 2015-2018 y nos encontramos con 154 tesis de las cuales 116 son de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, 35 de la Licenciatura en Educación Indígena, 2 de la licenciatura en Intervención educativa y 1 de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 162 de Zamora Michoacán titulada *Construcción del Aprendizaje a través de la lengua Náhuatl en la Escuela Primaria (2017)* de Ray Calvillo Montes.

De otras investigaciones contrasta en número la publicación de libros, artículos científicos y de divulgación que respecto a la educación indígena del tema de primaria indígena se han producido documentos que van desde la historia de la educación indígena a la didáctica del aula y cuyas direcciones atraviesan el mismo concepto de indio o indígena, hasta la reconfiguración de una llamada educación bicultural a educación intercultural.

En este sentido, queremos señalar que el trabajo aquí presente aborda un tema “común”, en cuanto nos resulta común hablar de educación, de indios y de primaria, dentro de un mar de análisis ajenos a los posgrados de la UPN, por lo que reconocemos la

oportunidad de los tutores quienes en su apertura y diversidad generan espacios para presentar y hablar de un tema, paradójicamente, poco común en estos espacios.

Respecto al concepto de Educación Indígena, existen estudios a partir de tema u objeto de estudio construido *a priori*, es decir, educación Indígena es la práctica educativa dentro de los criterios de “indígena”, y una acción dentro de una comunidad donde existe población que por lengua, información estadística o territorio se considera indígena.

En este caso, nos encontramos con un objeto de estudio que se convirtió en objeto de conocimiento al encontrarnos con una Primaria Indígena cuyas características parecían no coincidir con los criterios que se usaron oficialmente para llamarle indígena en lugar de primaria general.

Además, nuestro interés se sale de las prácticas áulicas para comprender las prácticas educativas que involucran a toda la comunidad escolar.

En cuanto a la metodología, definimos a este trabajo de corte cualitativo-interpretativo desde lo interdisciplinar en donde se analizan los sentidos y significados que los integrantes de una comunidad escolar le otorgan a su labor profesional. La aportación de teóricos como Taylor y Bogdan cuya obra revisamos al inicio del posgrado<sup>1</sup>, abonaron significativamente para orientar la dirección de una investigación de corte cualitativo desde la selección del escenario, el acceso a la organización y a los escenarios públicos y privados, el trato con los informantes, la recolección de datos, hasta el cierre de la investigación.

A lo largo de este proceso de investigación identificamos entonces las variables conceptuales y teóricas que relacionadas entre sí nos daban respuestas a las preguntas y generaban otras tantas, permitiendo un análisis interdisciplinario, cualitativo e interpretativo desde un enfoque intercultural.

Antes de avanzar, es necesario manifestar que mi antecedente profesional es la licenciatura en historia y la especialidad en etnohistoria y mi ejercicio profesional es como

---

<sup>1</sup> Taylor, S. J. y Bogdan, R, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1992

Asesor Técnico Pedagógico en un Centro de Maestros de la Secretaría de Educación Pública.

## **b) La interdisciplina, una realidad compleja.**

A finales del siglo XX se presentó una obra titulada *Abrir las ciencias sociales*<sup>2</sup>, un texto que condensaba el informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales. En ella se plantea una reflexión sobre la forma inteligente de reflexionar sobre la naturaleza de los seres humanos y la necesidad de traspasar los límites disciplinares, no para transformar las fronteras organizativas, sino para enriquecer las miradas que nos permitan comprendernos y explicarnos, romper los “monopolios de sabiduría” y generar propuestas que logren avanzar de la multidisciplinaria a otros caminos, entre ellos lo interdisciplinar.

Si hablamos de interculturalidad, no es extraño hablar de interdisciplinaria, la cual entendemos como la comprensión de diversas disciplinas y sus propios enfoques -en este caso educación e historia- y su combinación para la comprensión y explicación de un fenómeno social, superando la fragmentación del saber aprovechando las metodologías, observaciones y análisis de ambas para mirar desde la complejidad lo que es de nuestro interés, en la contribución a la construcción de conocimiento.

Desde la *Historia* se contempla una metodología disciplinar rígida, las construcciones e interpretaciones aún se someten a la rigurosidad del análisis “objetivo”; la *Etnohistoria* parece la “prima rebelde” que abre los brazos a otras técnicas de investigación como la etnografía, el trabajo de campo, la entrevista. La *Historia Oral* por su parte, pareciera ser la “hija bastarda” de la disciplina, la que necesita señalar una necesaria renovación disciplinar cuando justamente, es el primer cimiento de la construcción histórica (la oralidad). Tiempo y espacio, contexto y proceso son los pilares epistemológicos que me acercaron a un estudio que transitaba hacia un enfoque intercultural, después de todo, el análisis histórico no es propiedad exclusiva de los historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales.

---

<sup>2</sup> Immanuel Wallerstein (Coord.), *Abrir las ciencias sociales*, UNAM-Siglo XXI, México, 1996.

Por otra parte, ser educador no implica ser un investigador y sin embargo en la maestría en *Educación Básica*, la observación, las hipótesis, el análisis y las propuestas de la metodología de observador-participante y de intervención educativa nos convierten en educadores que investigan rigurosa y metodológicamente para generar una aportación epistemológica desde la práctica profesional.

En este trabajo se presenta una investigación de corte cualitativo que parte de la descripción a la problematización de la normatividad, para comprender y analizar desde una visión interdisciplinar los significados que los docentes de la primaria indígena le otorgan al cumplimiento del curriculum, un análisis que se construye considerando al otro y en interacción con el otro en un espacio cotidiano.

Consideramos que este trabajo se construye a partir de lo que Taylor<sup>3</sup> señala como investigación cualitativa con técnica de observador participante, misma técnica que suele usarse desde otras disciplinas como la antropología. Para la etnohistoria la técnica de la investigación etnográfica es cotidiana, esa experiencia me ayudó a comprender la dirección de la obra de Taylor para la investigación educativa.

En este sentido, presentamos un análisis interpretativo de la realidad educativa, con el uso de técnicas que nos ayudan a generar preguntas y respuestas de lo que se le llama educación indígena.

El sustento de este análisis se encuentra en las herramientas que se adquirieron en el conocimiento de la disciplina durante el ciclo de la maestría en educación básica, así como en otras que fueron conocidas dentro de la disciplina histórica. Lo interesante es que ninguna descalifica a la otra, al contrario, se complementan durante el proceso y llevan a comprender los resultados que aportan los instrumentos de investigación desde una perspectiva crítica, es decir, una perspectiva que reflexiona y busca transformar la propia práctica educativa. A continuación, hacemos mención de dichos instrumentos y técnicas como parte de la metodología de investigación.

### *Diario de Campo*

---

<sup>3</sup> Taylor J. & Bogdan R. *Op cit.*

El Diario de Campo es el registro de observación que se realiza de nuestro objeto o sujetos de estudio, en este caso cuando se tiene la oportunidad de interactuar en el espacio de análisis.

Como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y agente externo del colectivo escolar que está como observador en los Consejos Técnicos Escolares se hacen registros y observaciones que se ocupan para informes administrativos y suelen ser formatos de datos estadísticos y registros de texto de pocas palabras, además se tiene la posición de una persona que se presupone maneja más información que los docentes y puede orientar pedagógica y normativamente a los docentes y directivos escolares, es decir, una autoridad no por jerarquía sino por conocimiento.

Como ATP de la escuela y desde esos supuestos, cuando ocupe una libreta -mi Diario de Campo- con registros amplios y continuos resultó en desconfianza y extrañeza de los integrantes del colectivo escolar así como cierta indisposición al dialogo, con el paso del tiempo los registros no fueron de su interés ni cuestionados por lo que se convirtió en una herramienta cotidiana de mi estancia con ellos en las reuniones colectivas e individuales.

El registro se inició a partir de la aceptación del proyecto en la maestría y se dio a conocer a la Directora de la escuela su objetivo. Con un apartado descriptivo y otro apartado de anotaciones distintas que incluían preguntas el registro se realizó hasta el 2018 en que cerramos la investigación.

El documento tiene observaciones de las ocasiones en que asistía a la escuela como Asesor Técnico Pedagógico, ya para los Consejos Técnicos Escolares o para el acompañamiento a los proyectos que realizó el colectivo y solicitaron la asesoría; y para las ocasiones en que se realizaron encuestas y entrevistas a los docentes. Este registro fue sistemático y permitió trabajar los ejercicios del seminario de metodología, así como las propuestas de otras técnicas como investigación-acción dentro del posgrado, teniendo la oportunidad de conocer y manejar y elegir entonces la dirección de éste trabajo.

### *Diagnóstico Censal.*

En el colectivo escolar existe una idea de cuantos somos y que hacemos cada uno, hay un reconocimiento de las familias de los niños respecto al uso, manejo o negación de

otras lenguas, así como las prácticas culturales que implican ausencia escolar o que pueden usarse en los propios intereses de la escuela.

Los docentes lo tienen preciso en su grupo y los directivos lo conocen de forma general por lo que no había sido necesario algún registro como un censo. La idea de necesitar un censo llegó por los criterios de la “evaluación docente”, que requerían precisión cuantitativa en el diagnóstico y el contexto; como ATP pude contribuir a su realización y generar mi propia base de datos.

Uno de los datos primordiales para esta investigación es conocer la cantidad de niños que hablaban una lengua indígena, si bien la escuela tiene estadísticas al respecto porque preguntan a los padres en la inscripción al realizar el censo con 440 alumnos se obtuvo el resultado que 25% de los alumnos decían que conocían otra lengua además del español.

Esta consideración la tienen presente en un diagnóstico escolar, aunque en él sólo refieren a un 2% que habla alguna lengua indígena, aunque si hay un reconocimiento a la diversidad lingüística. (ver Anexo1) En el capítulo III se abordará ampliamente el análisis de éste documento.

Como parte de los proyectos escolares se acordó con los docentes y los directivos, que los alumnos contestarían un cuestionario con la finalidad de iniciar un censo sobre las características culturales de cada alumno. Dicho cuestionario se elaboró junto con un docente de primer año, en él se preguntan datos generales como nombre, edad y se orientan las preguntas para conocer -o confirmar- el lugar de origen y elementos de identidad cultural como fiestas, vestimenta e idioma. (ver Anexo 2).

Una de las preocupaciones de este instrumento lo manifestó una de las maestras de primer año al referir la falta de escritura de sus alumnos, ante eso consensamos en que los niños escribieran lo que pudieran y si pedían ayuda lo realizaría su maestra.

Este cuestionario se realizó en un día a la misma hora con ayuda de todos los docentes que otorgaron tiempo de su clase para que lo respondieran. Se explicó que se trataba de un acercamiento para saber más de sus alumnos y que, si lo veían necesario y pertinente, después se generaría otro instrumento de censo para los padres o tutores de los alumnos, eso no sucedió.

Las respuestas han sido vaciadas textualmente a una base de Excel de 440 alumnos, resultaría ocioso presentar los cuestionarios contestados sin embargo, sintetizamos los resultados de los criterios lengua, religión y tipos de familia de tal forma que encontramos una diversidad lingüística de mixteco, zapoteco, náhuatl, totonaco, otomí, mazateco, mixe y tlapaneco, propio de una zona de migración indígena; donde las familias son nucleares y extensas en su mayoría, pero también hay un porcentaje significativo de 10% de niños que no reconocen el tipo de familia en que viven o no lo especifican, así como un 80% que se dicen católicos destacando que en el 20% restantes existe una diversidad de creencias como son el culto a la santa muerte de un 1% o la negación de adscripción de un 7%. (ver Anexo 3).

#### *Encuesta a docentes. Cuestionario mixto*

En junio del 2017, se realizó una encuesta a los docentes y sus directivos con preguntas cerradas, abiertas, de reflexión, descripción y gráfico, que otorgara información dirigida a la reflexión de su hacer y ser docente y, como parte de un proyecto escolar integrado en la llamada entonces Ruta de Mejora.

Esta encuesta fue realizada por una servidora como parte de las funciones de ATP y bajo el supuesto que los resultados se condensaran y presentaran en una reunión de Consejo Técnico para tomar decisiones.

La mayoría de los docentes entregaron la encuesta contestada porque fue una indicación de la directora aunque se convirtió en un ejercicio individual al responder lo que cada quien decidió.

Los objetivos de este ejercicio fueron 1. Revisar la participación voluntaria en este ejercicio. 2. Contar información para el desarrollo de la investigación. 3. Generar un diálogo posterior, una entrevista a profundidad, con los docentes que quisieran otorgar esta información (ver Anexo 4).

Se tienen 14 encuestas contestadas, aunque ya no se generó un ejercicio de reflexión desde el colectivo argumentando falta de tiempo para desarrollar el proyecto escolar que implicaba esta información.

### *Información estadística y geográfica*

En tanto se trata de una de las 6 escuelas primarias indígenas del Valle de México, nos resulta importante conocer los datos estadísticos del INEGI respecto a las lenguas indígenas, así que como parte de esta investigación nos dimos a la tarea de ir al archivo del censo 2010 y 2015 para comprender las características de la población en cuanto a la lengua y los datos socioeconómicos, en el capítulo III se precisan los datos, sin embargo con más de 15 millones de habitantes se reconocen sólo cinco grupos indígenas originarios, mazahuas, otomi, nauas, tlahuicas y matlazincas.

Para mejor comprensión del referente histórico, es necesario el reconocimiento geográfico del municipio de Texcoco, así como de los límites geográficos con la Ciudad de México, el lago de Texcoco y el municipio de Chimalhuacan. (ver Anexo 5).

### *Las entrevistas*

Durante el proceso de investigación, se generaron interacciones que permitieron un acercamiento a la comunidad de la escuela, consideramos aquí a todos los docentes, autoridades, la secretaria, las personas de aseo, el personal de apoyo en cocina y en la puerta.

Tras la encuesta a docentes se les preguntó si se podía realizar una entrevista y grabarla, algunos aceptaron la entrevista, nadie aceptó que se grabara. De estos encuentros se obtuvo una importante información que permitía conocer otros aspectos de la práctica educativa relacionados con su propio proceso y proyecto de vida. De aquí comprendimos los vínculos extraescolares, los patrones de conducta, las negociaciones, y especialmente los criterios que nos llevaron a categorizar la práctica educativa desde un enfoque intercultural y que se presentan en el último capítulo de este trabajo.

Dos preguntas fueron el eje de la investigación ¿Qué es indígena? y ¿Qué es educación indígena?, y éstas son desarrolladas a lo largo de este trabajo sin embargo, cuando se agregaron otras cuestiones encontramos nexos con categorías identitarias y de otros significantes.

El análisis de esta información corresponde a la metodología de Historia Oral, donde además de la información descriptiva que responde a quién, cómo, cuándo, dónde revisamos los discursos para analizar por qué, para quién, fondo, forma, proceso y contexto.

Durante la entrevista se contempla todo aquello que la comunicación no verbal nos dice del entrevistado, bajo una perspectiva personal y única. Así mismo, se reconocen los silencios tan importantes como las palabras. Se genera un análisis que corresponde a un tiempo y un proceso determinado en diversos niveles, es decir, lo que se expresa en ese momento corresponde a un proceso con tiempos personales, que no necesariamente se reconocen explícitamente, por ejemplo, la comprensión de un tiempo presente o un tiempo pasado, las coyunturas, las continuidades. El análisis del contexto, es el sentido social de donde surgen las respuestas también en diversos niveles.

Debemos decir que esta metodología reconoce los límites de la interacción y la necesidad constante de auto reflexión del entrevistador.

Para este trabajo lo nombre de los participantes fue sustituido por un seudónimo, en estas interacciones se incluye a todo es colectivo escolar, excepto a los alumnos, pues mi función profesional es directamente con docentes y autoridades escolares.

### *Referentes conceptuales y categorías de análisis*

Este documento representa la integración y posterior interacción de referentes conceptuales que llevaron a construir categorías de análisis con enfoque intercultural. Además de las técnicas e instrumentos antes citados, nos encontramos frente a cambios significativos en la forma de abordar el tema respecto a experiencias anteriores, lo que llevó también a construir categorías fuera de la exclusividad del ámbito educativo.

En la disciplina histórica y en general en las ciencias sociales trabajamos con sujetos que forman parte de un objeto de estudio, objetivamos ideas, procesos, personas y nos acercamos a él sabiendo que jamás podremos tocarlo porque el cristal que nos separa es la propia experiencia ajena a ese ámbito. En educación, el objeto de estudio se convierte en objeto de conocimiento que lleva a reconocer las interacciones del espacio, donde se incluye al propio investigador.

En esta comprensión, el enfoque de inclusión e interculturalidad además de ser el eje de la base conceptual se expresa en las preguntas y respuestas del análisis de la

información presentada. El marco teórico se convierte en la atmósfera epistemológica que plantea más posibilidades que restricciones. Aquí damos sentido a los conceptos de otredad, diversidad, identidad, convivencia, intercultural entre otros, desde autores como Aguado, Santos Guerra, Gunter Dietz Delors, Levinas, Habermas, Zizek, Skliar por decir los menos.

Las categorías que en este trabajo se ocupan son compuestas por dos o tres palabras: “identidad indígena”, “educación indígena”, “educación bilingüe”, “educación bilingüe intercultural”, “agente educativo”, que se revisan en las dimensiones de lo personal del año 2018. profesional (normatividad), lo personal desde lo individual y lo social desde las interacciones en ese espacio, con dos variables: los discursos y las practicas.

El proceso de esta investigación inició a finales del año 2016 y concluyó a finales del año 2018. En el siguiente esquema podemos visualizar el proceso al que hacemos referencia.

## Elementos del proceso de construcción epistemológico desde el enfoque intercultural

### Variables

- Discursos
- Prácticas

### Dimensiones:

- Ámbito profesional (normativo)
- Dese la singularidad de cada persona (individual)
- Ámbito social (interacciones)

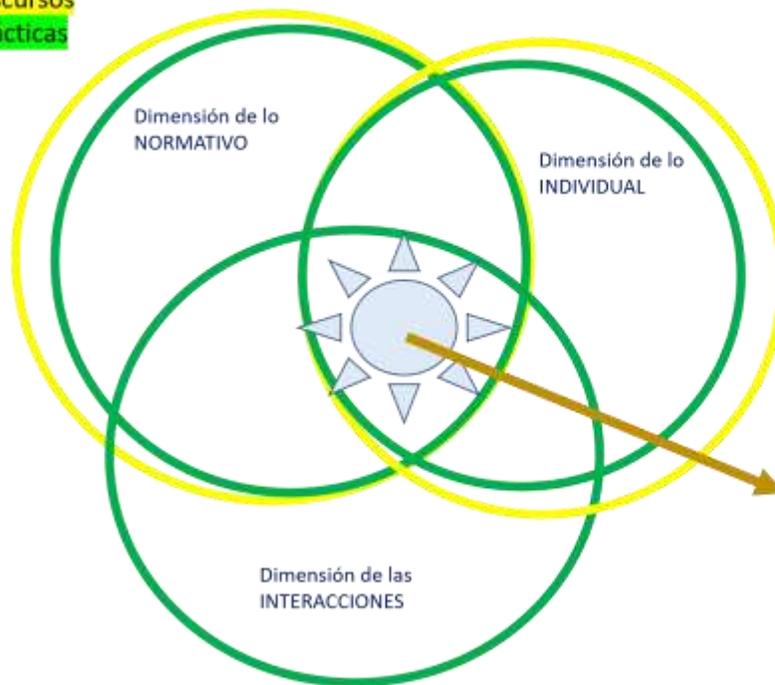
### Categorías:

- Educación Indígena
- Educación bilingüe
- Educación indígena-intercultural
- Prácticas interculturales



**Variables**

- Discursos
- Prácticas

**Categorías:**

- Educación Indígena
- Educación bilingüe
- Educación indígena-intercultural
- Prácticas interculturales

análisis intercultural de los sentidos y significado de la educación indígena

## CAPÍTULO II. PRECEPTOS SIN MEMORIA

El año 1989 cerraba un ciclo y abría otro en el mundo, la caída del muro de Berlín anunció la desaparición de la Unión Soviética y para algunos pareció cumplirse la profecía de *El fin de la Historia*<sup>4</sup>: “esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano”. Un punto final de la evolución ideológica que nos lleva a mirar de otra forma el año 1990 declarado como “El Año Internacional de la Alfabetización”, por la Organización de las Naciones Unidas. En cierta forma la ONU confirmaba la apuesta de Fukuyama pues los argumentos se universalizan y podemos revisar la política educativa global y local a partir de discursos también, de orden global y local.

Este apartado es un acercamiento a los planteamientos de organismos internacionales y nacionales desde un discurso oficial que argumenta las direcciones de la política educativa, inserta en una lógica neoliberal y capitalista en la que esencialmente existen preceptos sin memoria.

El inciso título del inciso a), se refiere a los documentos que alimentan una historia occidental desde y para el poder, anulando otras versiones que permanecen como parte de memorias colectivas y sólo en función de su utilidad o inconformidad aparecen como los “otros” discursos, de ahí mismo el título del apartado b), en tanto la historiografía de los pueblos indígenas en su mayor parte, también tiene una función utilitaria.

---

<sup>4</sup> Francis Fukuyama, “The end of History?”, *The National Interest*, n° 16, summer 1989, p. 3-18.

## a) Documentos para la Historia que anulan las Memorias.

Para este trabajo, el Marco Normativo Internacional está conformado por los documentos que representan la orientación de la política educativa como parte de una política internacional de corte capitalista, neoliberal, globalizadora. En estos convenios y/o declaraciones podemos acercarnos a la reconstrucción del concepto de indígena y educación indígena, por lo que nuestro acercamiento tiene como objetivo señalar algunas variables relacionadas con nuestro objeto de estudio, cuyas implicaciones nos ayudan a comprender mejor las dinámicas educativas de quienes ejecutan una llamada educación indígena.

Estos documentos se realizaron dentro de organismos internacionales que ejercen influencia relevante en las políticas educativas de países como el nuestro, en este caso la Organización Internacional de Trabajo (OIT) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Un *Convenio*, según el *Diccionario Jurídico Mexicano* es “el acuerdo de dos o más personas para crear, transferir, modificar o extinguir obligaciones”<sup>5</sup>, mientras que en el *Diccionario panhispánico del español jurídico* se define como “Pacto acuerdo o contrato establecido entre dos o más personas o entidades, con la finalidad de regular una determinada situación o poner punto final a una controversia, acuerdo interadministrativo o interestatal”<sup>6</sup>

Para nuestros fines podemos establecer que el convenio es un instrumento jurídico para la cooperación en diferentes rubros como el económico, técnico y administrativo entre los diferentes niveles de la administración Federal, Estatal y municipal tanto en servicios locales como en asuntos de interés común, de carácter voluntario, esto no implica la creación de una institución u organismo nuevo.

Un *Decreto* está definido por el *Diccionario jurídico mexicano* como “toda resolución o disposición de un órgano del estado, sobre un asunto o negocio de su competencia que crea

---

<sup>5</sup> *Diccionario Jurídico Mexicano* tomo II, IJ-UNAM, 1982, 325

<sup>6</sup> *Diccionario panhispánico del español jurídico*, en la dirección electrónica <https://dpej.rae.es/lema/convenio> consultado el 30-08-2020

situaciones jurídicas concretas que se refieren a un caso particular relativo a determinado tiempo, lugar, instituciones o individuos y que requiere de cierta formalidad (publicidad), a efecto de que sea conocida por las personas a las que va dirigido”<sup>7</sup> por su lado el diccionario de la Real Academia de la Lengua lo define como “resolución, decisión o determinación del jefe de Estado, de su gobierno o de un tribunal o juez sobre cualquier materia o negocio”<sup>8</sup>

Entonces podemos entender que un Decreto Presidencial es una decisión o disposición ejecutiva de alcance general o individual, firmada por el presidente de la República, bajo estos preceptos en 1989 se realiza el *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*<sup>9</sup>, documento aceptado por Decreto Presidencial en nuestro país un año después.

En dicho documento se recogen argumentaciones previas.-por ejemplo las que aparece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, El Pacto Internacional de Derechos Económicos, social y culturales, pacto internacional de Derechos Civiles y políticos e instrumentos internacionales de prevención de la discriminación-, respecto a los derechos de los pueblos indígenas y se les define como quienes descienden de poblaciones anteriores a la conquista, la colonización o fronteras geográficas y que conservan todo o parte de sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas; la diferencia con la población tribal radica en el origen territorial, es decir, la herencia por condición geográfica; por ejemplo, reconocemos en nuestro país quienes son indígenas mientras que los afrodescendientes serán en todo caso, población tribal; sin embargo el punto que determina la identidad es la “conciencia de su identidad indígena o tribal” (sic) como criterio fundamental. En nuestro país este criterio de autodeterminación se enlaza con la lengua y la fisonomía más allá de las fronteras políticas.

Al tratarse la autodeterminación como un criterio fundamental -de acuerdo al *Convenio*-, comprendemos cómo otros criterios se han utilizado desde hace tiempo como parte de la de la auto adscripción tales como la lengua, el fenotipo, la marginación social, la

---

<sup>7</sup> *Diccionario jurídico mexicano* tomo III, IJ-UNAM, 1982, p. 35.

<sup>8</sup> *Diccionario de la Real Academia Española*, en la dirección electrónica <https://dle.rae.es/decreto?m=form>, consultado el 30-08-2020.

<sup>9</sup> *Decreto promulgatorio de Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, México, CDI, 2003.

delimitación geográfica, la herencia genética, la medicina tradicional, la vestimenta, los rituales, el gentilicio, ejemplos que en su momento fueron ocupados como criterios de diferenciación y discriminación, se retoman como argumentos sustanciales de la identidad.

Entonces, ¿cómo reconocerlos o como diferenciar a los pueblos indígenas de *todos* los demás? La Parte VI, titulada “Educación y medios de comunicación”, se integra de los artículos 26 al 31, ahí se establece el deber de garantizar una base igualitaria en todos los niveles de educación y comunicación a estos pueblos señalando la diferenciación que existe con la comunidad nacional. Así, el *todos* es la comunidad nacional y los *otros* son “los pueblos interesados”, o indígenas o tribales. Atender a *los otros* en materia educativa requiere realizar acciones para cooperar con ellos y atender sus necesidades particulares, formar a miembros, reconocer que el derecho de su propia educación y costumbres, entre ellos la lengua indígena, que debe enseñarse a leer y escribir, así como otras diferencias como su historia, cosmovisión, uso de la naturaleza, trabajo comunitario y rituales.

Con esta perspectiva comprendemos porque los medios de comunicación que menciona el documento es la referencia a la comunicación oral por medio de su idioma, al que llaman “lengua” y que se considera el elemento más importante de la identidad indígena o grupos tribales, de tal forma que si es necesario, deberá recurrirse a la traducción y medios de comunicación masivos para darles a conocer derechos y obligaciones “especialmente las que atañe al trabajo, las posibilidades económicas, las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio”<sup>10</sup>, es decir, comunicar oralmente con un fin de integración al sistema del estado y bajo las reglas del estado.

En suma, el Convenio lleva a aceptar una serie de diferencias que deben ser atendidas bajo el objetivo de generar condiciones de igualdad que les permitan a los indígenas integrarse a la comunidad nacional en educación, condiciones de vida y trabajo, forma de propiedad de la tierra y reconocer que tienen derecho a costumbres y tradiciones propias (y distintas a la comunidad nacional) siempre y cuando no sean incompatibles con las Leyes de la nación.

---

10 Artículo 30, *Decreto promulgatorio del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, México, CDI, 2003, p.17

En ese mismo año de 1989 en la *Convención sobre los Derechos del Niño* de la ONU se firmó un tratado internacional con el mismo nombre “Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, a 20 de noviembre de 1989”; entendemos por *Tratado* como “un acuerdo internacional celebrado por escrito entre Estados y regido por el derecho internacional ya conste en un instrumento único o en dos o más instrumentos conexos y cualquiera que sea su denominación particular”<sup>11</sup>; nuestro país ratificó dicho convenio en septiembre de 1990 y se sumó a su defensa más allá de sus fronteras, de hecho fue uno de los seis países que convocaron a la Cumbre Mundial en favor de la infancia en 1990; hacia 2000 esto quedó plasmado en el artículo I de la *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*<sup>12</sup>, en México se entiende por *Ley* como una norma escrita, general y permanente.

El documento define a los niños como sujeto de protección especial por la condición determinada por la edad, no es innovadora en este sentido en tanto le anteceden le anteceden la Declaración de los derechos Humanos de 1948 y la Declaración de los derechos del Niño de 1959, 1979 como el Año Internacional del Niño que llevó a los trabajos de 1989. Sin embargo, cuando nuestro país se suma y ratifica los tratados internacionales en materia de Derechos Humanos se adecua el sistema jurídico nacional y local a estos estándares, modificando a su vez leyes de Salud, Educación, Asistencia y Desarrollo Social.

Dividido en tres partes es en la primera de ellas donde se revisa el tema educativo, considerando la educación un derecho, sin diferenciación de educación formal o informal, en todo caso ajustando la educación al sistema escolar cuya responsabilidad es del Estado, desde donde se contribuye a eliminar la ignorancia y el analfabetismo. Es decir, si bien se reconoce la libertad de particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, no se reconoce algún sistema educativo fuera de las aulas, se ignora el proceso educativo que han tenido las comunidades indígenas y más aún se establece una tautología

---

<sup>11</sup> *Diccionario jurídico mexicano* tomo VIII, IJ-UNAM, 1982, 331

<sup>12</sup> Artículo 1. La presente ley se fundamenta en el párrafo sexto del artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República Mexicana y tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución, Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de mayo de 2000, (Última reforma publicada DOF 19-08-2010)

lingüística “no se negará” para pedir que se acepte a las minorías o a los indígenas por derecho a “propia vida cultural, a profesar y prácticas su propia religión, o a emplear su propio idioma”<sup>13</sup>. Así, deducimos que la diferenciación de los niños indígenas de la población general o de grupos minoritarios, lo hace aún más especial para su atención.

El criterio de la lengua nuevamente es un criterio prioritario de diferenciación, sin considerar la historia o el territorio criterios de identidad cultural. Se comprende cómo entonces en el *Marco Curricular de Educación Indígena* se señalan de este convenio particularmente los artículos 17, 29, 30, 31 y 32, donde la educación indígena se direcciona en generar condiciones que consideran de igualdad y oportunidades para un individuo que formará parte del progreso social si, y solo sí, es dentro de este sistema.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para todos realizada en Jomtien, Tailandia en 1990 se generó *La Declaración Mundial sobre educación para todos*<sup>14</sup>, donde se presentaron las necesidades básicas de aprendizaje -NEBAS-, considerando que el derecho de Educación es una necesidad no resuelta. Una Declaración es un acto jurídico que en este caso se direcciona a emitir una explicación o información al público respecto al tema educativo. A través de diez artículos el documento explica qué significan estas necesidades, las condiciones de aprendizaje, lo que significa educación básica y sus objetivos.

Tras la realización de la conferencia de la OIT, en octubre de 1989 se inició el proceso de esta Conferencia cuyo documento es citado reiterativamente en los espacios educativos e interpretado como los objetivos educativos y conocido como las competencias educativas. Desde el artículo primero se señalan ciertas condiciones para aprender, justamente lo que llaman “necesidades básicas”, y que son acompañadas por las directrices para poner en práctica con el documento titulado *Marco de Acción para Satisfacer la Necesidades Básica de Aprendizaje*. Se trata de un escrito donde los objetivos se afianzan o complementan de argumentos anteriores, -p.ej. Declaración de Derechos Humanos-, para

---

<sup>13</sup> Artículo 30, Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de mayo de 2000

<sup>14</sup> Publicado por UNESCO para la secretaria del *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos*. Paris, 1994

establecer que, en un mundo de desigualdades, la educación formal (y del estado) es una herramienta para lograr los objetivos de seguridad, prosperidad y progreso personal y social.

Respecto a las condiciones o necesidades de los niños bajo la perspectiva de orden planetario, se permiten realizar una observación respecto a lo que conocemos como grupos indígenas, etnias o minorías, para llamar a su educación “saberes tradicionales y patrimonio cultural autóctono”; o, mejor dicho, para establecer que eso no es educación. Así, la especificidad no es necesaria excepto en las acciones de cada Nación.

En nuestro país las necesidades de la educación indígena se determinan bajo esta perspectiva de sistema que comprende todo y a todos, también se les observa como contenedores de saberes tradicionales y portadores de patrimonio cultural; con excepciones como las universidades interculturales, la dirección está determinada *a priori* bajo este esquema.

Progreso social e incremento de posibilidades individuales son los objetivos centrales de la *Declaración*, y en el *todos* están las minorías como los indígenas, y otras minorías como migrantes (indígenas o no), indocumentados, ilegales, inmigrantes, incapacitados, impedidos, inmovilizados.

En 1995 se realizó el informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, titulado *Nuestra diversidad Creativa*, y publicado en 1997<sup>15</sup>, desde estos años el acercamiento a los conceptos de cultura y desarrollo se modificaron a partir del reconocimiento de un sistema económico que profundizaba diferencias sociales, que negaba la visibilización de las diferencias y que optaba por la homogeneización a rastras de la mayoría. El término cultura se internacionalizaba bajo pauta de reconocimiento de los otros, otras formas de pensamiento, otras formas de sobrevivencia, otros idiomas y otra educación, pero con el objetivo de la novedad: nuevas formas de pensar, actuar y organizarse en sociedad.

En 1996 se publicó el informe *La Educación encierra un tesoro*<sup>16</sup>, realizado por una Comisión Internacional sobre Educación de la UNESCO, presidido por Jacques Delors y

---

<sup>15</sup> Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, *Nuestra Diversidad creativa, Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, Madrid, UNESCO-Fundación Santa María-Ediciones SM, 1997 [https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra\\_diversidad.pdf](https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra_diversidad.pdf) (consultado el 7-04-2017)

<sup>16</sup> Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors,

otros catorce coautores. Dicho documento suele confundirse con una especie de “manual” que difundió los cuatro pilares de la Educación y que siguen vigentes como principios profesionales del educador: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir. Este trabajo comenzó a inicios de la década y se sustenta en lo que denominan valores universales y forma parte de la dirección de la *Declaración de Derechos Humanos*, y la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, en ese sentido no hay gran novedad: la educación como instrumento de progreso de la humanidad y la prioridad con niños y adolescentes.

Como mencionamos, el documento se difundió como “los pilares de la educación”, enlazando los argumentos a las directrices de la política educativa bajo el sentido universalista de los conceptos de persona, de felicidad, de aprendizaje y de convivencia. nuestro futuro común es determinado por la ONU desde un posible modelo educativo.

Es interesante comprender por qué de todo el documento se conocen sobre todo los pilares de la educación, su difusión desde la política educativa se reproduce o parafrasea en las directrices nacionales, pero también respecto a lo que se asume o interpreta de cada afirmación. *Aprender a conocer* lo que se determina desde un criterio occidental, dentro de un ámbito áulico y bajo el sentido de utilidad en el futuro. *Aprender a hacer*, en el entendido de que las competencias para la vida son dentro y fuera del aula, para toda la vida, hacer para producir, para tener, para vender. El sentido utilitario e individual permea esta afirmación. *Aprender a convivir*, en el modelo de un dialogo pacífico y armónico, donde la tolerancia y la igualdad están presentes. La igualdad como posibilidad social independientemente de los contextos. *Aprender a ser*, donde se integran los tres anteriores y se pueden ver los “tesoros” de la persona, la noción de Ser encuentra fronteras determinadas por esta directriz.

Hacia 1996 nuevamente de una Convención se escribe, la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*<sup>17</sup> por instituciones y organizaciones no-gubernamentales reunidas en

---

Ediciones UNESCO, 1996, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa) (consultado el 7-04-2017)

<sup>17</sup> Conferencia mundial de Derechos Lingüísticos, *Declaración de Barcelona. (Declaración Universal de Derechos Lingüísticos)*. Paris, UNESCO, 1996, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104267_spa) (consultado el 15-04-2017)

Barcelona, los días 6 al 9 de junio de 1996, para nuestro estudio es importante ya que se consideran como derechos personales inalienables, ejercibles en cualquier situación, los siguientes: el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; el derecho al uso de la lengua en privado y en público; el derecho al uso del propio nombre; el derecho a relacionarse y asociarse con otros miembros de la comunidad lingüística de origen; el derecho a mantener y desarrollar la propia cultura; y el resto de derechos de contenido lingüístico reconocidos décadas antes en el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 16 de diciembre de 1966* y en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* de la misma fecha.

El texto fue presentado en la UNESCO, y quedó bajo responsabilidad de un Comité que se le diera seguimiento y buscara adhesiones; en México por Decreto apareció en 2003 la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, basada en esta Declaración. Dividido en tres Títulos y con 52 artículos, la Declaración considera que los derechos colectivos de los grupos lingüísticos, además de los establecidos por sus miembros en el apartado anterior, también pueden incluir, el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura; el derecho a disponer de servicios culturales; el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación; el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas en los primeros artículos. Sin duda este es uno de los ejes esenciales de la educación indígena, sin embargo, el lenguaje oral es un código de comunicación más complejo de lo que los pactos y las declaraciones presentan, aceptar y generar criterios escritos que otorgan permisos, espacios, ejercicios sociales, reconocimiento y hasta protección a otras formas de comunicación oral diferentes a la del Estado Nación se disfrazan de derechos para establecer un mono lenguaje.

El texto es sumamente interesante por la paradoja que presenta, ya que uno de sus principios es el rechazo a la homogeneización cultural forzada y en el reconocimiento de diversidad lingüística y cultural se reconocen derechos lingüísticos individuales; y al mismo tiempo la comprensión del mundo bajo una forma de explicar la realidad; es decir, aceptar otras formas de comunicación implica aceptar otras formas de ver y comprender la humanidad; limitarse a traducir es sesgar esta visión, igual que escribir lo que no se escribe,

es trasgredir pues los discursos de otras lenguas que se reconstruyen constantemente para no desaparecer, obligarlas a quedar en papel también es obligarlas a no cambiar, y por lo tanto a morir.

Unos años después, en el 2001, México firma la *Declaración Universal de la UNESCO sobre La Diversidad Cultural*<sup>18</sup> donde se reconocen tres conceptos básicos: identidad, diversidad y pluralismo<sup>19</sup> con la línea de reafirmar la Declaración de los Derechos Humanos, pero también de establecer criterios garantes de paz y seguridad como son el diálogo, la tolerancia, el respeto a la diversidad; la Declaración también presenta lineamientos de acción. Nuestro país considera los lineamientos de acción de forma conveniente para la negociación de quienes no desean estar dentro de éstos parámetros, particularmente en la educación indígena estos mecanismos de negociación sirven para reconocer y contemplar las diferencias en lo que se considera “lo indígena” y lo “no indígena”, sin necesidad de mirar otras diversidades culturales.

Nuestro país se caracteriza por la diversidad, es decir por la clara diferenciación entre costumbres, valores y creencias de las personas que vivimos en él, así como una negociación constante entre estas diferencias, lejos del dialogo y la aceptación, se negocia con la tolerancia y el poder. En la educación indígena la diversidad es evidente, a pesar de las condiciones externas para determinar una minoría llamada “indígenas”. Miramos como

---

<sup>18</sup> Cumbre mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo, Johannesburgo, UNESCO, 2002, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa) (consultado el 10-05-2017)

<sup>19</sup> Artículo 1 – *La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad*. La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras  
 Artículo 2 – *De la diversidad cultural al pluralismo cultural*. En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de su contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.  
 Artículo 3 – *La diversidad cultural factor de desarrollo* La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria, véase Cumbre mundial sobre el Desarrollo Sostenible, *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*, Op. Cit. p.4.

se expresa la diversidad en un ámbito etiquetado, y nos preguntamos ¿cuáles son los mecanismos de negociación para reconocer y contemplar las diferencias en un espacio educativo llamado primaria indígena?

Un par de años después, en la 32ª reunión de la UNESCO se da continuidad a la directriz internacional y se genera el texto de la *Convención para salvaguardar el Patrimonio Cultural Inmaterial*<sup>20</sup>, reunión celebrada en París en el 2003 con tres propósitos básicos establecidos en el primer artículo: **a)** La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial; **b)** El respeto del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades, grupos e individuos de que se trate; **c)** La sensibilización en el plano local, nacional e internacional a la importancia del patrimonio cultural inmaterial y de su reconocimiento recíproco y d) la cooperación y asistencia internacionales. El artículo 14 es de nuestra especial atención pues se refiere a la Educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades para salvaguardar la cultura inmaterial donde es particularmente importante la educación formal para lograr estos objetivos, en sus señalamientos revisamos como educación e indígena tienen las tres categorías que titulan este apartado: concepto, objetivos e ideales. Así, se otorga a la educación escolar una responsabilidad más que apoya la dispersión de programas para la atención fragmentada de grupos y comunidades.

Para el año 2007 la ONU aprueba la *Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*<sup>21</sup>, como una evidencia de la buena voluntad entre los estados y los pueblos indígenas, ahí se reconoce la definición a partir de los sujetos que lo integran y se recuperan conceptos emanados del Convenio 169 que revisamos párrafos antes. El eje de esta declaración es el sentido de autodeterminación e identidad, a partir de su reconocimiento para presentar estrategias y herramientas que se pueden ocupar dentro de un estado de derecho internacional. En el 2014 se revisaron los objetivos de esta declaración durante la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas, y en el documento final se pueden revisar la mayoría de puntos como reconocimientos y compromisos, pero en materia de educación se presenta como parte de la integración de los indígenas a la estructura del Estado: salud,

---

<sup>20</sup> UNESCO, *Convención para salvaguardar el Patrimonio Cultural Inmaterial, París, 2003*, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa), (consultado el 21-04-2018)

<sup>21</sup>ONU, *Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, 2008* [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf) (consultado el 13-07-2018)

empleo, capacidad de adquisición económica, a la tecnología; todo con el objetivo de que los integrantes de los pueblos indígenas mejoren, se desarrollen, obtengan, accedan a servicios y mercados es decir: progresen. Es evidente en el lenguaje de los documentos del siglo XXI conceptos de temas de interés común o nuevas preocupaciones como la cuestión ecológica o de género.

Este panorama nos lleva a reflexionar como ante la crisis del Estado-Nación se ha resuelto reconocer las identidades “minoritarias”, transitando del mito del estado homogéneo al estado multicultural y/o pluricultural, sumando a la historia oficial la “victoria” del reconocimiento de identidades étnicas, culturales, lingüísticas, religiosas. En la última década del siglo XX, la globalización como fenómeno multidimensional integra el sistema neoliberal y la educación en dos dimensiones. Por una parte, acortar las distancias (expandir los derechos) entre las culturas con el fin de cerrar la brecha de desigualdad, lo que supone el reconocimiento a identidades propias y de la dominante. Por otra parte, continuar con una línea común que determina lo que está bien y lo que no, lo permitido y lo adecuado, una normalización universal.

En cualquier sentido, somos testigos de que el desarrollo de contradicciones inherentes a la dinámica de la globalización y el neoliberalismo, apunta a la imposición (y consumo) de un proyecto cultural hegemónico, donde la resignificación y sobrevivencia de las identidades culturales, intentan ser direccionadas bajo los esquemas de comportamiento y derechos y actitudes impuestos por organismos, estrategias y políticas internacionales.

En otras palabras, la identidad indígena es indígena en la medida que puede ser reconocida por quienes determinan qué es lo indígena y, por lo tanto, cómo debe reconocérseles y otorgarles los bienes de consumo que deben adquirir, entre ellos la educación. Uno de los graves problemas de este reconocimiento es la limitación a ciertos paradigmas identitarios, fundamentados en los esquemas del reconocimiento de estado-nación, tales como son la historia, territorio, lengua, religión y costumbres (folklor); considerando sólo en la teoría otros elementos como son la cosmovisión, el arraigo, la organización interna, el sistema de producción y consumo, entre otros.

La categorización a través *Declaraciones y Convenios*, de los documentos revisados nos acerca al espejismo de la comprensión de otras formas de organización y reproducción

cultural, ¿y cómo podría ser otra cosa? si son discursos realizados por expertos, revestidos de verdad. Salvar culturas equivale a establecer normas estáticas del lenguaje, sin comprender que la comunicación verbal es sólo un eje de comunicación humana y no la comunicación en sí, así reconocer la diversidad cultural bajo esquemas de Derechos lingüísticos, nominaciones de pueblos indígenas, o patrimonio cultural limita la educación y al mismo tiempo alimenta la educación formal.

## **b) En México también se reconoce y recuerda convenientemente.**

A partir del reconocimiento de las políticas públicas en México respecto a la educación indígena, nos acercamos a los fundamentos legales establecidos en textos de carácter jurídico-político que otorgan derechos y direccionan a quienes ejercen su labor profesional en el ámbito educativo. Por lo que en este segundo apartado se revisan los conceptos de educación indígena e indígenas desde el marco normativo nacional.,

La norma escrita por excelencia en nuestro país es la *Constitución Mexicana*-oficialmente Constitución Políticas de los Estados Unidos Mexicanos 2018-, consta de 137 artículos y en el primero se establece la garantía de los derechos de los mexicanos, y los artículos 2o y 3ro que le siguen también son los referentes que enmarcan la educación como un derecho que fomenta las capacidades humanas, el sentido de identidad con el reconocimiento de la identidad indígena y la obligación por parte del Estado a una educación de “calidad”.

En el Artículo 2do. se caracteriza a la nación desde como pluricultural, a partir del reconocimiento de las comunidades establecidas antes de la conquista llamados pueblos indígenas<sup>22</sup>; estas precisiones se generaron a partir de la reforma de la Constitución

---

<sup>22</sup> **Artículo 2o.** La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El

publicada en 2001, reforma derivada del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que obligó al gobierno a replantear los ejes de actuación. Se trata de un Movimiento Social que inicia en la década de los 80, formado por comunidades indígenas del sureste del país, cuyo reconocimiento nacional fue a partir del levantamiento armado entre 1994-2000, que llevó a una mesa de diálogo con el gobierno para que se cumplieran los *Acuerdos de San Andrés*. El movimiento zapatista demandó el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujeto político e histórico excluido de las garantías del pacto social, parecía que se trataba de transitar del autoritarismo homogeneizante al reconocimiento del otro; así mismo, las acciones recomendadas en Declaraciones mundiales tomaban su lugar en el Estado de Derecho.

En la norma escrita los pueblos indígenas quedan como sujetos de derecho desde características identitarias establecidas o negociadas a partir de la autoridad política y del poder; así, reconocer, aceptar y comprender que hay otras formas de organización que han pervivido a pesar de y en contra de un sistema jurídico nacional, llevó a negociar su integración como parte de una normatividad general. Quizá la prevención y resolución de sus conflictos se realizan sin representación de la autoridad estatal, pero no fuera de este marco legal.

Los intereses económicos para el reconocimiento de los pluricultural y multicultural en el territorio mexicano, y fuera de él incluso, pertenecían a agentes ajenos a estas minorías, ajenos a grupos indígenas, donde en el desarrollo de llamado progreso social, continúan siendo los últimos beneficiados, no por ser minorías indígenas, sino por ser pobres.

Este artículo 2do merece un análisis más profundo en cuanto a las contradicciones y exclusiones del reconocimiento a la identidad indígena, pues quienes no formen de una unidad social económica y cultural como son familias de nuestro estudio, no se les reconoce como integrantes de un pueblo indígena, a pesar de las formas de integración y relación donde por temporadas se integran a las actividades.

---

derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Cámara de Diputados, 2018

Las normas de convivencia por costumbre como es la poliginia es censurada en el ámbito local y educativo, ya que se simplifica el modelo de familia mononuclear, o extensa bajo los mismos criterios, así como las homosexualidad cultural o selectiva, relacionada a practicas de organización social y familiar.

Los criterios etnolingüísticos empobrecen el sentido de interpretación y pensamiento indígena, especialmente en educación se simplifica a palabras de la lengua indígena elegida como la representante de un territorio, una comunidad local o escolar, generando transcripciones simplistas y vacías de significantes únicos de una palabra, sin gramática ni entonación ni contextualización del idioma indígena.

El Derecho a la Educación se presenta en el Artículo 3<sup>023</sup>, ahí se describe de calidad, laica, democrática, nacional entre otras características, lo que nos interesa es señalar la unicidad de la educación formal y el desconocimiento de formas de educación formal e informal. Es el Estado, desde el Ejecutivo, quien establece lo que se debe y como se debe enseñar en las escuelas con los *Planes y Programas*, en cierta forma se anula el reconocimiento a la diversidad cultural y su representación como lo señala el Artículo 2do. Al ser el Estado el encargado de proveer a los educadores y direccionar el contenido de la educación formal, evita que se validen otros conocimientos y estrategias de aprendizaje

---

<sup>23</sup> Actualmente consta de 9 apartados, la última reforma se realizó en 2016, aunque a partir de 1993 se han reformado básicamente todos los apartados del artículo, la afirmación de que la educación es “obligatoria, gratuita y laica”, se basa en la Constitución de 1917, y aunque permean estos principios, en realidad las modificaciones son significativa en términos sustanciales y conceptuales. Los párrafos iniciales y que anteceden a los apartados son los siguientes:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Cámara de Diputados, 2018 [Reformado mediante Decreto publicado en el *Diario Oficial de la federación* el 29 de enero de 2016, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016)] (consultado el 13-8-2018)

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. [Reformado mediante Decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2011, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011)] (consultado el 15-8-2018)

“El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. [Adicionado mediante Decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de febrero de 2013, [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)] (consultado el 17-8-2018)

vinculadas a valores o sistemas de minorías étnicas o lingüísticas o por edad, invalidando de esta forma un derecho universal de acceso a la educación que respete y acepte la diversidad de costumbres y creencias de los pueblos minoritarios o indígenas. Sería una anomalía pensar en una escuela con un modelo educativo distinto y que sea subsidiada por el estado, esas anomalías se reconocen y hasta se toleran, pero para eliminarlas existe una estructura provista de múltiples autoridades que encaminan al “deber ser” de educadores y educandos.

El artículo 4º. Trata sobre la igualdad de hombres y mujeres ante la Ley y sus derechos respecto al número de hijos, la alimentación, la salud, el medioambiente sano, agua, vivienda, identidad y registro, a la cultura, deporte y disfrute de bienes y servicios que presta el Estado. De forma particular se refiere la garantía de los derechos a los niños “En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez”, quienes por su condición necesitan mayor protección para desarrollarse plenamente. Es interesante notar como desde esta garantía las condiciones siguen siendo desiguales en un mismo territorio, no es necesario comparar una capital del norte del país con un pequeño poblado del sur, o incluso del mismo norte. En nuestro caso una entidad federativa representa la enorme desigualdad de protección de los derechos de los niños, aún con las mismas acciones en materia educativa. Las condiciones de la comunidad inmediata evitan un desarrollo paralelo con otras comunidades, con otras escuelas. El artículo 4º es una recomendación directiva, especialmente para los niños quienes dependen de otras desigualdades ajenas o lejanas de los derechos que les otorgaron mientras sigan siendo niños.

En *El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* se exponen las directrices políticas para el país, uno de sus objetivos se nombra *México con educación de Calidad*, inmerso en el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, donde se establecen las políticas educativas que el Gobierno Federal plantea como parte del desarrollo social del país, éste debe concordar con las estrategias señaladas en los documentos normativos de Primaria Indígena, dirigidos en estos años a desarrollar una política educativa por competencias y

también en conformidad con las recomendaciones internacionales y las acciones vertidas en Leyes en nuestro País.

La *Ley General de Educación*<sup>24</sup> señala en su artículo 2do el derecho a recibir educación en condiciones de equidad, es decir, con las mismas oportunidades de acceder y permanecer, nos resulta especialmente interesante el párrafo IV del artículo 7o que señala:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, **además** de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español<sup>25</sup>

Este reconocimiento como derecho y obligación curricular podemos encontrarlo en otros documentos normativos como son: *Planes Programas 2011 con el Acuerdo 592, en el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018. en la Ley Para La Protección De Los Derechos De Niñas, Niños Y Adolescentes y la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.*

En el acuerdo 592, el Título VIII establece los Parámetros Curriculares para la educación indígena, donde se presenta el propósito de una asignatura en Lengua Indígena para que “los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa”, cómo si se tratara de un ámbito ajeno y bajo los paradigmas educativos de reconocimiento, asimilación y segregación. Justificado como parte de los Derechos de los educandos se establece el por qué y el cómo se reconocen las comunidades indígenas, y se establece como pilar el carácter bilingüista de estas escuelas, lo que sin duda no visualiza la propia diversidad de las escuelas indígenas.

La fundamentación curricular de Planes y Programas 2011 se apoya -además del mismo proceso histórico- en otras normativas como la Ley General de los Derechos

---

<sup>24</sup> Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio de 1993, (Última reforma publicada DOF 22-03-2017)

<sup>25</sup> Artículo 7º, Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio de 1993.

Lingüísticos de los Pueblos Indígenas<sup>26</sup>, donde se reconoce, protege y preserva a las lenguas indígenas; a su vez esta ley concuerda con la Ley para la protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes<sup>27</sup> publicada un par de años antes, donde el Estado establece la protección de los derechos con una negativa de acción, que a la letra dice “...no deberá hacerse ningún tipo de discriminación en razón de raza, color, sexo, idioma o lengua, religión, opinión política, origen étnico, nacional o social; posición económica, discapacidad física, circunstancia de nacimiento o cualquiera otra condición no prevista en este artículo”<sup>28</sup>. El Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 tiene como objetivo “abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, así como integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades”.

Estructuralmente la Educación Indígena se contempla en un apartado diferenciado de Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria, atendiendo a un modelo que llaman educación inicial y básica intercultural y bilingüe para niños y niñas indígenas. Le siguen en apartados diferenciados educación para adultos, educación media superior; programas compensatorios, educación superior y educación especial.<sup>29</sup> La idea de señalarlo es puntualizar en la diferenciación que se realiza en consideración a una minoría étnica del país que habla una lengua indígena.

La normatividad de atención a estos “grupos poblacionales” se establece en el “Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena”,<sup>30</sup> es interesante este documento pues contiene los documentos normativos y leyes nacionales, así como convenios internacionales como referentes y fragmentados sobre la justificación de la

---

<sup>26</sup> Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, *Diario Oficial de la Federación*, 13 de marzo de 2003 (Última reforma publicada DOF 17-12-2015)

<sup>27</sup> Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de mayo de 2000.

<sup>28</sup> Artículo 16. Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de mayo de 2000.

<sup>29</sup> SEP, *Estructura del Sistema Educativo Mexicano*, México, [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09\\_01.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf) (consultado el 19-07-2018)

<sup>30</sup> DGEI, *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante*. Fasc. I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena, DGEI-SEP, 2011, [http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc\\_preescolar\\_00001.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/marcos-curriculares/mc_preescolar_00001.pdf) (consultado el 1 de septiembre de 2018)

Educación Indígena, así mismo genera una explicación desde el nacionalismo de la educación indígena como un proceso histórico que inicia desde lo que llaman “tiempos primitivos”, en el periodo preclásico del territorio mexicano.

En cien páginas se explica la historia de los pueblos indígenas, se esboza la educación de los pueblos indígenas y se justifica la necesidad de atención desde la política educativa actual. Así mismo llaman la atención los documentos generados como materiales para los docentes de educación indígena propuestos por la SEP y por las diferentes secciones sindicales, pues lo que presentan son estrategias fragmentadas para atender a comunidades indígenas sin reconocer su propia diversidad ni lingüística ni cultural.<sup>31</sup>

En la primaria indígena son dos documentos rectores: 1. *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante* y 2. *Planes y Programas 2011*, apoyados por el *Acuerdo 592* donde se establece la creación de la asignatura de “Lengua Indígena”, con la idea de generar la lectura y escritura en lengua materna indígena a la letra el documento establece:

#### **VIII. Parámetros Curriculares para la educación indígena**

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Una educación *en* y *para* la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas<sup>32</sup>.

[...]

Para el primer ciclo se proponen 9 horas semanales para lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo sugerido al área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4.5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para español como lengua adicional<sup>33</sup>.

Es importante considerar el Programa *Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, documento centrado en el reconocimiento de la diversidad cultural del país con la propuesta

<sup>31</sup>Un perfecto ejemplo de ello es *Estrategias Didácticas, Guía para docentes de educación indígena*, UNESCO-SNTE, 2016.

<sup>32</sup> SEP, *Plan de Estudios de Educación básica 2011*, México, SEP, 2011, p. 61.

<sup>33</sup>SEP, *Plan de Estudios de Educación básica 2011*, op. Cit. p. 64.

de modificar los paradigmas tradicionales de homogeneización y se establezca como un principio pedagógico dicho reconocimiento, bajo la necesidad de equidad y justicia, con objetivos enraizados en los discursos de participación, democratización e igualdad de oportunidades.

En el 2013 se decretó la Ley General del Servicio Profesional Docente,<sup>34</sup> donde se establecen los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio Profesional Docente. Uno de sus propósitos es establecer el perfil profesional de docentes, directivos, supervisores, asesores técnicos y otras figuras educativas, al respecto se presenta desde el 2014 el documento *Perfiles, parámetros e indicadores*, en ese año se presentó como texto para del “Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica”; en lo general establecen 5 Dimensiones , el marco de acción en los parámetros y las acciones que corresponden a cada uno en los indicadores.

Para comprender mejor el sentido de este documento nos parece pertinente presentar los títulos del documento Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) en cada ciclo escolar de 2014 a 2018 a saber:

- *PPI 2014-2015 Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica.*
- *PPI 2015-2016 Evaluación del Desempeño Docente.*
- *PPI. 2017-2018 Evaluación del Desempeño Docente y Técnicos Docentes. Ciclo Escolar 2017-2018.*
- *PPI 2018-2019 Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica.*

La estructura general consiste en presentar el año del ciclo escolar, el título y subtítulo, una presentación y una subdivisión por niveles. En cada nivel se presentan cinco

---

<sup>34</sup> Ley General del Servicio Profesional Docente, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013 (Última reforma publicada DOF 19-01-2018), [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf) (consultado el 1 de septiembre de 2018)

dimensiones, en cada dimensión tres o cuatro parámetros redactados con un verbo de acción (distingue, reconoce, considera, determina), y en cada parámetro nuevamente un desglose de acciones llamados indicadores.

Durante estos años, los documentos han realizado pequeñas modificaciones entre un ciclo escolar y otro sin embargo, las dimensiones se nombran igual en los diferentes ciclos, lo mismo para para primaria general y primaria indígena, son las siguientes:

DIMENSIÓN 1 Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

DIMENSIÓN 2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

DIMENSIÓN 3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

DIMENSIÓN 4 Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

DIMENSIÓN 5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Los indicadores en Primaria Indígena se direccionan a los objetivos del documento *Planes y Programas* sin diferenciación significativa respecto a primarias generales, en todo caso el acento está en el conocimiento y uso de lengua indígena, así como en el marco Curricular de Educación Indígena con la integración de *lengua indígena* como un requisito curricular

En este mismo documento se presentan “Parámetros e indicadores complementarios” como las “características, requisitos cualidades o aptitudes que son producto de las particularidades de la entidad federativa y de los servicios educativos que se ofrecen en las diferentes localidades de su territorio”, que incluye en el perfil del docente de Preescolar y Primaria indígena.

Este complemento en el 2018<sup>35</sup> se dirige a la Dimensión 1 solamente, y se presenta con un parámetro y un indicador: *1.1.LI.C Se comunica de manera fluida en la lengua indígena de la comunidad en que está inserta la escuela*, en el 2017 el documento presentaba 4 indicadores complementarios: (Lengua Indígena. Complemento LI.C)

- LI.C Comprende textos orales en la lengua indígena de la comunidad en que está inserta la escuela;
- 1.2. LI.C Comprende textos escritos en la lengua indígena de la comunidad en que está inserta la escuela;
- 1.3. LI.C Establece comunicación oral en la lengua indígena de la comunidad en que está inserta la escuela;
- 1.4. LI.C Escribe diversos tipos de texto en la lengua indígena de la comunidad en que está inserta la escuela.

Si bien el documento del 2018 es una guía para Ingresar al servicio docente, mientras el del 2017 es una guía para la evaluación de docentes en servicio, la diferenciación entre ambos genera cuestionamientos de la práctica educativa y del perfil profesional deseable.

Para nuestro interés queremos puntualizar en la dimensión 5 y en el parámetro 5.3 centrado en las características culturales de la comunidad y que debido al sentido de esta investigación nos resulta particularmente importante pues será retomado en el siguiente capítulo.

Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad

- 5.1 Realiza Acciones en la Gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.
- 5.2 Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.

---

<sup>35</sup> *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Concurso de oposición para el ingreso a educación básica. Cilo escolar 2017-2018, SEP. pp.173-178*

El parámetro 5.3 en los siguientes ciclos

2017-2018: Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela

2016-2017: Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa

2015-2016: Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.

2014-2015: Las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa. (ver Anexo 6).

De ser una mera mención de las características culturales y lingüísticas se llega a la consideración de las mismas. No es solamente el análisis semántico que diferencia “considerar” y “reconocer” como una acción profesional del deber hacer, o que en el primer documento ni siquiera fue mencionada alguna acción; sino enfatizar en el sentido fragmentado de educación indígena en al menos dos campos: cultura y lengua, como si se tratase de ámbitos distintos.

El análisis desde el enfoque intercultural nos ayuda a comprender cómo de los documentos de orden internacional -donde encontramos un gran regulador del orden global- se desprenden las indicaciones para ajustarse al mismo.

Así, bajo los lineamientos de organismos internacionales que consideran el reconocimiento a la diversidad cultural un derecho y un requisito para lograr el desarrollo social-económico, nos adentramos en las prácticas educativas que ocupan, interpretan y usan los argumentos de esta lógica de acuerdo a sus propios intereses.

La particularidad de interpretación en nuestro país, o al menos en estos documentos, ignora el planteamiento de aceptación y respeto para todos y lo adapta para señalar diferencias y diferentes, o de otra forma, la diversidad cultural desde la política internacional limita el interculturalidad a la convivencia bajo las reglas del estado o de quien detenta el poder.

Conforme a este marco, la diversidad en la política educativa, se direcciona principalmente al sentido étnico-lingüístico, como un factor que hay que “atender” para la

igualdad educativa, lo que ha llevado a una clasificación jerárquica de la educación, de aquí que se hable de “educación indígena”, priorizando la atención a ese factor étnico-lingüístico como referencia cultural para cumplir los objetivos, distrayéndose de las relaciones sociales que propician y mantienen la desigualdad social.

Es probable que continúen las reformas (educativa, argumentativas, condicionantes) que sean necesarias hasta que se pueda verificar el planteamiento de las directrices de atención a todos, hasta que los objetivos se cumplan, hasta que la política dirigida a los indígenas se realice conforme y dentro del Derecho Nacional e Internacional, pero también es probable que otras formas de convivencia se queden al margen del Derecho y “bienestar mundial”.

Comprendemos entonces porque educación indígena es la política educativa dirigida a un sector específico reconocido esencialmente por hablar una lengua indígena y que suele identificarse con un territorio específico.

Es de principio el reconocimiento a la diversidad pluricultural, pero también es una estrategia de modulación de acciones, actitudes y valores dentro de un esquema occidental que el trabajador educativo debe considerar.

Una primaria indígena, por tanto, es un espacio educativo, pagado por el estado, que se fundamenta en la necesidad de atender a una población que no habla español, en un espacio marginado (entiéndase en condiciones de desigualdad) y que puede ser atendido por maestros que además del español hablan una lengua indígena y que son capaces de reconocer y considerar las diferencias culturales respecto a la cultura dominante para desarrollar la práctica educativa formal que se llama educación indígena.

La población a la que atiende la educación indígena, son los que de principio hablan una lengua indígena y son parte de los sectores y grupos sociales más desfavorecidos, son la población que presenta mayor rezago educativo en el país, los que tienen un porcentaje de analfabetismo de 26.8%<sup>36</sup>, quienes en su mayoría llegan sólo a la primaria y un porcentaje menor a secundaria, quienes tienen resultados insuficientes en aprendizaje y logro educativo, quienes están lejos de tener condiciones de igualdad de oportunidades en el

---

<sup>36</sup>SEP, *Panorama educativo de México Indicadores del sistema educativo nacional*, INEE, 2013.

trabajo y en el desarrollo económico. Y al mismo tiempo son quienes representan la riqueza del conocimiento ancestral de los pobladores originarios de este país, o portadores de patrimonio cultural, esto me hizo pensar en el sentido de Hanna Arendt respecto a lo que llama la *Condición Humana*<sup>37</sup>, que, si bien tendría un supuesto de igualdad, ese supuesto se condiciona por términos de poder político a pesar del reconocimiento de la pluralidad para llegar a la igualdad.

---

<sup>37</sup> Hanna Arendt, *La condición humana*, 1ª ed. Buenos Aires, Paidós, 2009

## **CAPÍTULO III. CHIMALHUAQUENSES Y OTROS MIGRANTES-INDÍGENAS EN EL CERRO**

En este capítulo presentamos una descripción que nos ayude a visualizar el escenario de la Primaria Indígena, por lo que nos acercamos al ámbito estatal, a la comunidad donde está la escuela y la comunidad docente con el objetivo de comprender el contexto de las prácticas educativas. Así mismo, miramos a las personas de esta investigación, quienes actúan desde la función adquirida y ajustada a las negociaciones e interacciones propias de cualquier organización y que dimos en llamar los agentes.

Fueron preguntas clave: ¿Quién, quiénes, dónde, desde dónde, para quién?, revisando desde el enfoque intercultural las prácticas educativas que se articulan en escenarios y ambientes impuestos y contruidos que nos explican el decir y el hacer de las personas en lo individual y en lo colectivo en una escuela indígena en una zona marginal del Estado de México.

### **a) ¿Dónde...? Creí que en Chimalhuacán estaban los Chichimecas.**

*Chimalhuacán, lugar de tepalcates y escudos.*

Llegar a la cabecera municipal de Chimalhuacán de Atenco en el Estado de México, desde el centro de la Ciudad de México es recorrer 25 kilómetros, que pueden traducirse de una hora y media hasta tres horas de llegada. Chimalhuacán es un término de origen náhuatl, Chimalhuacán Atenco significa “lugar a la orilla del agua donde están los poseedores de

escudos”<sup>38</sup> en el 2015 con casi 600 mil habitantes y según las estadísticas oficiales, el 8% de la población habla alguna lengua indígena, principalmente el náhuatl y el mixteco<sup>39</sup>, pero también se registra el habla de mazateco, otomí, mazahua y totonaca; esta diversidad en los registros se adhiere a la descripción de una zona de migrantes y si a ella sumamos otros datos como falta de infraestructura de servicios básicos entonces nos encontramos con una zona marginada que a la que llegan de migrantes de otras zonas marginadas del país.

La región era considerada de acuerdo a censos económicos desde el último tercio del siglo XX como parte del “cinturón de pobreza”, zona marginal, lugar de paracaidistas, de asentamiento irregulares y de alto riesgo y en el siglo XXI como zona con economías en desarrollo, población vulnerable y/o lugar de oportunidades.

En los últimos 20 años, el gobierno estatal y federal desarrollaron infraestructura en comunicación y salud, lo que sin duda hizo que la avenida principal modificara su presentación en agradable, espaciosa, con escenarios verdes, algunos pintorescos monumentos como el Guerrero Chimalli (inaugurado en 2014), pistas para caminar y vigilancia permanente, el paisaje rural cambió a urbano, la pobreza se pintó de colores, el acceso a servicios sociales fue desigual y se continuó con un proceso lento de urbanización (ver Anexo 7).

Debido a su extensión y geografía la entidad está dividida en el Valle de Toluca al poniente y el Valle de México al oriente.(ver Anexo 5). Esta diferenciación es relevante en las decisiones políticas del Estado, donde los contrastes no sólo obedecen a fronteras geográficas o imaginarias.

La ausencia de reconocimiento de estos contrastes ha generalizado ciertos juicios de la entidad, por ejemplo, los estudios respecto a educación indígena en el Estado de México ocupan estadísticas estatales y dan argumentos homogéneos que descartan la posibilidad de representar diversas realidades, baste como ejemplo el artículo de Eduardo

---

<sup>38</sup> Verónica Alonso, *Chimalhuacán ayer y hoy*, México, Editorial Pedagógica Nezahualcóyotl, 1996, p. 8.

<sup>39</sup> “Total, de habitantes 600 mil, de los cuales 49,190 pertenecen a pueblos originarios y hablan alguna lengua indígena (náhuatl, mixteco, zapoteco, otomí, mazahua, totonaca, entre otras). De esta población 14,222 habla náhuatl (28%) y 12,979 habla mixteco (26%)” en Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Cedulas de información básica de los pueblos indígenas de México*, <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/MEXI/15031-10.pdf>, (Consultado 19-12-2017)

Sandoval y Bernardino Arce que realizan un estudio estadístico a partir de los datos del INEGI respecto al acceso restringido para los indígenas a la educación oficial<sup>40</sup>. Al reconocer los contrastes de la entidad, comprendemos las implicaciones en la educación, particularmente a las primarias indígenas. Ellos realizan un examen de las cifras nacionales y estatal donde evidencian el acceso restringido para los indígenas a la educación superior, aunque también se denota el acceso a estos niveles es mayor en el Valle de Toluca que en el Valle de México.

Sabemos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) es el órgano rector de la Educación Básica en nuestro país, de ahí se desprenden diversas subsecretarías. En la Subsecretaría de Educación Básica del Estado de México existen dos Direcciones, la Dirección de Educación General y la Dirección de Educación Indígena (DGEI); la DGEI atiende escuelas localizadas en comunidades indígenas monolingües y bilingües para los niveles de educación preescolar y educación primaria, para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales; en el Estado de México las Primarias Indígenas estas son coordinadas por la Subdirección de Educación Primaria Indígena cuyas oficinas se encuentran en el Valle de Toluca, en los municipios de Toluca y Atlacomulco

El Departamento de Educación Indígena forma parte de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), sus oficinas están en Toluca y hay oficinas de enlace en el municipio de Atlacomulco ambos municipios del Valle de Toluca, no así en el Valle de México, esto se debe a que en sólo dos municipios del oriente del Estado de México existen escuelas preescolares, multigrado o primarias indígenas: Chimalhuacán y Texcoco.

En este escenario la estructura educativa determinó crear dos zonas de supervisión, la Zona 701 para preescolar indígena y la Zona 702 para Primaria Indígena y multigrado, en ella se registran seis primarias indígenas, dos en el municipio de Texcoco. (Escuela Cuauhtémoc en San Jerónimo Amanalco y la Escuela Nezahualcóyotl en Santa Catarina del Monte), y cuatro en Chimalhuacán (La Benito Juárez que es multigrado, la Colosio, y la Vicente Lombardo Toledano en el turno matutino y del mismo nombre en el turno vespertino).

---

<sup>40</sup> Sandoval Forero, Eduardo Andrés y Bernardino Jaciel Montoya Arce, “La educación indígena en el Estado de México”, *Papeles de Población*, Vol. 19, No. 75, enero-marzo, UAEM, 2013, p.1-28

Las Primarias Indígenas de la zona de nuestro interés son supervisadas por un solo profesor de la Zona 702. En el ciclo 2017-2018 contaba con 63 docentes en las seis escuelas, la escuela con mayor número de docentes es justamente la Vicente Lombardo Toledano en el turno matutino con 16 docentes frente a grupo, un docente de USAER, un docente de educación física, un Subdirector Académico y un Director, en este colectivo la secretaria tiene una presencia relevante, en segundo término están las señoras encargadas del comedor, un visitante de la fundación Lazos, y una servidora como ATP observador del Consejo Técnico

El establecimiento de estas primarias se aprueba o designa por la DGEI, en su presentación oficial se establece “la DGEI se crea en 1978 para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales. Desde esta perspectiva impulsa actualmente el programa editorial educativo en lenguas indígenas más amplio con más de 500 títulos monolingües, bilingües y plurilingües, así como el desarrollo de la Asignatura lengua indígena para todo el Sistema Educativo Nacional”<sup>41</sup>. De igual forma el concepto mismo de Primaria Indígena se remite a un servicio con dos ejes: comunidad indígena y lengua indígena<sup>42</sup>.

En el Valle de México se debió al impulso del modelo indígena bilingüe en los años ochenta el establecimiento de las escuelas y si bien tanto en Texcoco como en Chimalhuacán se reconoce como lengua materna al náhuatl, también se desconocen u omiten comunidades que hablan el mismo náhuatl u otras lenguas en otros municipios como Ecatzingo, Papalotla, Tlalmanalco, Amecameca. El mismo Instituto Nacional Indigenista mantiene la delegación regional en Atlacomulco como Comisión Nacional Para el Desarrollo de Pueblos Indígenas, mientras que en el Valle de México se omite el servicio.

Nos detenemos en este punto para explicar el sentido que damos a comunidades indígenas, nos referimos a familias asentadas al oriente del Valle de México, originarias o migrantes, que al interior de su dinámica reproducen elementos de la cosmovisión indígena,

---

<sup>41</sup> ¿quiénes somos? DGEI <https://educacionbasica.sep.gob.mx/site/direccion/6> (consultado el 4 de septiembre de 2018)

<sup>42</sup> En el glosario del *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*, se establece la siguiente definición: “PRIMARIA INDIGENA: servicio de escuelas primarias ubicadas en comunidades indígenas y que normativamente dependen de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública. Es impartida por maestros y promotores bilingües en la lengua materna de las comunidades a la población de seis a 14 años de edad” “Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018” en *Diario Oficial de la Federación*, 28 de abril de 2014, p.44

donde una de ellas puede ser (o no) la lengua, en este sentido reconocemos que en el resto de los municipios del Valle de México hay comunidades indígenas, pero que debido a la historia de exclusión y discriminación ellas mismas optan por ocultarlo o desvanecerlo, es decir, hacerlo evidente sólo en algunas ocasiones.

De esta forma comprendemos por qué los criterios para establecer sólo en dos municipios primarias indígenas fueron 1. El reconocimiento oficial de que en Texcoco se habla náhuatl, enraizado en el imaginario de la Cultura Nahua de Texcoco y su emperador Nezahualcóyotl. 2. En Chimalhuacán en el reconocimiento de un área de extrema pobreza que implicaba comunidades migrantes y, por lo tanto, indígenas.

### *En el Cerro de Chimalhuacán.*

La primaria indígena Vicente Lombardo Toledano que hacemos referencia en este análisis se encuentra en una de las zonas de lento desarrollo de Chimalhuacán, en el Cerro del mismo nombre donde de los campos de cultivo son el límite geográfico del otro municipio, Nezahualcóyotl. Chimalhuacán tiene calles de terracería, viviendas que cuentan con dos habitaciones, muy pocos servicios de comunicación de transporte, la señal de teléfono e internet se interrumpe, sin alumbrado público y pasando una calle se pueden ver los maizales; aún faltan servicios públicos como clínicas, dispensarios de leche e insumos básicos, agua potable o drenaje. Lo que podemos encontrar son los servicios religiosos de iglesias cristianas cada semana y un día entre semana.

En esta misma zona del Cerro, a unos dos kilómetros se construyó en el 2017 una alberca olímpica<sup>43</sup>, junto a un pequeño parque recreativo y se concluyó hace unos meses la construcción de un planetario<sup>44</sup>, sin duda el contraste visual genera emociones encontradas.

---

<sup>43</sup> En honor al marchista olímpico Noé Hernández oriundo del lugar y fallecido en 2013, se realizó una inversión de 66 millones de pesos y fue certificada por la federación internacional de natación véase “Chimalhuacán tiene alberca olímpica” en *El Universal*, 19 de agosto de 2016, <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/edomex/2016/08/19/chimalhuacan-tiene-alberca-olimpica> (consultado el 1 de octubre de 2018)

<sup>44</sup> En la misma zona con un costo aproximado de 50 millones de pesos. Incluso se planea en otra fase construir un estadio de béisbol, un aviario y otras áreas recreativas, véase “presentan proyecto de planetario municipal” en *Fuerza mexiquense*, la verdad de la noticia, 20 de mayo de 2017,

Los edificios fueron habilitados y están en servicio, pero en la misma zona no hay caminos para transporte público, si bien un camión pasa por ahí, la inclinación de las calles y su tamaño ocasionan constantes accidentes. El camino por el que llegaron los camiones y maquinaria de construcción es de terracería y cuando llueve no se puede pasar. Evidentemente los planes de desarrollo no plantean un crecimiento proporcional para toda la población, como tampoco en función de necesidades inmediatas como son transporte, servicios de salud, o agua potable y drenaje en todas las viviendas (ver Anexo 8).

En este escenario en una primaria general cercana a la zona, se ha establecido el criterio de exámenes de admisión, los niños que no se quedan ahí se van a la primaria Lombardo Toledano o la Benito Juárez, ambas primarias indígenas. Esto es importante porque en la primaria general y la primaria de nuestro estudio nos encontramos las siguientes diferencias. La primaria general termina el turno a las 12:30, tiene comedor y en el aula están alrededor de 30, 35, 40 alumnos según la demanda. La primaria indígena termina a las 13:00 horas, tiene comedor, la misma cantidad de niños, salvo que tiene banda de guerra y dan lengua indígena; además cuenta con patrocinadores para los uniformes y útiles escolares, en todo caso, cuentan con más recursos. ¿Por qué es la segunda opción entonces?, inferimos que se trata de los prejuicios respecto a la condición de indígena, que en esa comunidad es una explicación para la falta de empleo y la discriminación en la Ciudad de México, así como un referente para considerar que eso influye en el acceso a la educación secundaria.

La escuela de nuestro interés tiene 16 docentes, una directora y un subdirector académico, eso representa el 28% de los docentes de educación indígena en el Valle de México y el 36% de los docentes de Primaria Indígena en Chimalhuacán; lo que puede darnos una idea muy cercana de cómo se desarrollan las dinámicas de estas escuelas ya que el turno vespertino, se considera otra escuela, en ella hay 12 docentes, y las otras dos están en condiciones similares.

Al revisar los datos, esta escuela se encuentra fuera de las áreas de nativos indígenas, aunque el Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas reconoce:

---

<https://fuerzamexiquense.wordpress.com/2017/05/20/presentan-proyecto-de-planetario-municipal/>,  
(consultado el 1 de octubre de 2018)

“Los pobladores indígenas provenientes de otras entidades se asientan mayoritariamente en municipios como: Ecatepec, Naucalpan, Chimalhuacán, Nezahualcóyotl y Valle de Chalco Solidaridad; entre otros”<sup>45</sup>. Entonces nos preguntamos ¿cómo fue posible la apertura de escuelas indígenas en este lugar, dado que las condiciones socioculturales no responden a las características planteadas por el modelo bicultural? La respuesta la encontramos más adelante.

En el ciclo 2016-2017, los directivos presentan un contexto de su escuela como parte de la Ruta de Mejora y en un ejercicio dentro de los cursos de capacitación. Este escrito se me entregó como parte de los ejercicios del curso “Formación de tutores en educación básica” y se realizó entre la Directora y el Subdirector, posteriormente se ocupó como parte de la Ruta de Mejora y se autorizó su uso para esta investigación.

Su transcripción resulta importante en tanto nos ayuda a comprender que representan y como se presentan en el espacio geográfico, el conocimiento de información que reconoce grupos indígenas y el énfasis en la lengua. La categoría de la migración como justificación de la situación social que a su vez justifica la importancia de la educación en el ascenso social, el énfasis normativo que los avala y los referentes estadísticos de total y por género.

“La Escuela Primaria Indígena ‘Vicente Lombardo Toledano’, con clave del Centro de Trabajo 15DPB0168D, Zona Escolar 702, turno Matutino, ubicada en calle jacarandas, sin número del Barrio San isidro, 2da sección, municipio de Chimalhuacán, Estado de México, cuenta con una matrícula de 475 alumnos, 239 hombres y 237 mujeres, y una plantilla de 16 docentes frente a grupo.

Esta escuela fue fundada en el año 1990, por la necesidad de dar servicio a los hijos de la población migrante, provenientes de diferentes estados de la República Mexicana.

Se caracteriza por ser un lugar inseguro en donde predomina la delincuencia organizada, el consumo de droga, esto sumado a la escasa vigilancia del H. Ayuntamiento.

Los habitantes del Barrio San isidro tienen diferentes grupos étnicos como son Huastecos, otomí, zapoteco, mixtecos, mazatecos, mazahuas y nahuas, viéndose más diversificada esta última, sin embargo, el lugar donde habitan es muy pequeño, lo que imposibilita desarrollar su lengua materna. Así mismo, la comunidad viene de diferentes estados de la República Mexicana como Puebla, Oaxaca, Hidalgo, Guerrero, Michoacán y Veracruz, buscando un mejor bienestar para ellos y su familia.

La mayoría de la población es de bajos recursos y desempeñan servicios de albañilería, obreros, empleado de gobierno (policías), empleadas domésticas, la mayoría de ellos se

---

<sup>45</sup> Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas, *Localización*, <https://cedipiem.edomex.gob.mx/localizacion> (consultado el 6 de octubre de 2018)

trasladan a la Ciudad de México, es el sitio donde mantienen sus empleos. Otra característica de esta es que la gran mayoría de la población no cuenta con la educación primaria terminada, muy pocos son los que han concluido la educación secundaria y otros son iletrados”.<sup>46</sup>

Esta escuela; como otras primarias indígenas de Chimalhuacán se fundaron casi en la misma época junto con las de Texcoco y con la propuesta de unas escuelas en Chalco. Los docentes fundadores se establecieron en un lote baldío y como en muchos otros centros educativos, se acercaron a la población para que mandaran a sus niños a tomar clases con cajas de cartón y bajo la sombra de árboles y después se encargaron de la infraestructura y del proceso administrativo.

La condición de escuelas indígenas como escuelas bilingües que atiende a población indígena fue omitida, pero la justificación de su creación estuvo centrada en la atención a niños migrantes y a la ausencia de primarias regulares federales o estatales, en una zona de alta marginación, pobreza y carente de servicios públicos; se omitió la mención de un contexto más amplio o la valoración de la docencia, su vocación y su trabajo.

El reconocimiento por parte de los docentes y autoridades sobre la diversidad lingüística sigue siendo limitado, ya que no existen datos censales al respecto, pero también hay una autolimitación en el conocimiento propio o ajeno de otras lenguas, centrando la justificación de su labor en la enseñanza (o práctica) de la lengua náhuatl, como lengua nativa.

En el documento “Diagnóstico escolar” referido en el primer capítulo (ver anexo 1), podemos comprender el reconocimiento mencionado, así como el sentido de lo que se considera un enlace entre migración y lenguas. Consideramos pertinente su transcripción:

“En la escuela primaria Vicente lombardo toledano con clave 15DPB0168D ubicada en Calle jacarandas s/n Colonia San Isidro 2da Sección, durante el ciclo escolar 2017-2018 se contó con una matrícula escolar de 491 alumnos al inicio y al final con 475 los cuales se encontraban distribuidos en los diferentes grados de la siguiente manera: dos grupos en primer grado dos de segundo grado 3 en tercer grado 3 de cuarto grado 3 de quinto grado y dos en sexto grado.

---

<sup>46</sup> “Contexto Escolar”, transcripción fiel del documento, fue realizado en el curso “Formación de tutores de Educación Básica”, , ciclo 2016-2017CdeM Texcoco2, por la Directora y el Subdirector y autorizado para ocuparse en esta investigación.

El total de docentes frente a grupo fue de 15, 1 administrativo, 1 subdirector y 1 director, además se contó con apoyo de un maestro de educación especial de USAER, al final del ciclo escolar con un profesor de educación física y conserje

Asimismo se cuenta con 7 aulas multi panel 6 aulas de concreto dos provisionales con techo de cartón una dirección provisional dos aulas en construcción dos bodegas provisionales baños medianamente adecuados para niños y niñas una cancha de basquetbol patio pequeño y rampas con barandales pequeños áreas verdes y un desayuno Nador los padres de la comunidad escolar son principalmente migrantes de diferentes Estados como Oaxaca , principalmente Veracruz, Puebla Michoacán Guerrero Hidalgo Chiapas y CDMX.

Algunos hablantes de su lengua materna de origen como náhuatl, zapoteco, mixteco, mixe mazahua y huasteco

Cabe mencionar que el 2% de los alumnos hablan su lengua materna indígena el resto de la población es hablante de la lengua materna español los padres de familia apoyan a los alumnos en sus actividades escolares en un 65% y el 35% no lo hace por situaciones personales o familiares como los mismos que se involucran en actividades de la escuela como talleres como a excursiones fueras, reuniones y otras extraescolares de ese 35% de padres que no apoyan en actividades escolares se detectó de manera general que sus hijos faltan constantemente a clase lo que nos arroja en colectivo escolar 1 de los principales problemáticas a fortalecer como prioridad educativa la normalidad mínima escolar durante y en el periodo en el próximo escolar 2018 2019

A inicio del ciclo escolar 2017 nos encontramos con que de una población de 440 niños de los cuales contamos con 415 encuestas (Ver anexos 2 y 3), sólo el 5% de sus familias hablan o conocen el náhuatl, es decir 23 alumnos. También nos encontramos con que la lengua que más se habla es el zapoteco con un 9% de alumnos, es decir unos 40 alumnos; y en menor medida otras lenguas como el mixteco en un 4%, el mazateco en un 3%, además del tlapaneco, mixe, otomí y totonaco en un porcentaje menor.

Uno de los resultados que más interesante fue que el 75% de los niños dicen no conocer una lengua indígena en su familia; sin embargo, el colectivo docente afirma que esa no es la realidad, pues ellos se han percatado que padres o tíos dicen a los niños que no hablen o que nieguen el conocimiento de la lengua, pues resulta un criterio de exclusión. Esta afirmación contradice el documento anterior que señala al 2% como alumnos que hablan lengua materna indígena.

El documento se realizó después del censo y tras el sismo de 2017, la descripción no presenta mención alguna al suceso, y continua centrándose en lo que se tiene de infraestructura y en lo que consideran el problema prioritario de la escuela que es la asistencia a la misma, dicho problema se integra en el plan de organización (ruta de mejora)

para explicar los índices de calificaciones. El escrito demuestra que el cerro de Chimalhuacan el sismo no genera especial condición para docentes o alumnos, y que la hay un discurso repetido centrado en la lengua indígena oficial de esa zona.

En el cerro de Chimalhuacan la marginación es una condición reconocida en diferentes niveles de orden político, en el 2011 Margarita Zavala (esposa del entonces presidente Felipe Calderón y presidenta del DIF), llegó en helicóptero al cerro de Chimalhuacán para llevar a esa escuela, y exclusivamente a esa, juguetes e instrumentos de banda de guerra. Como no se trataba de ensuciarse, pero sí de reconocer el esfuerzo de los niños que, además, habían ganado en el concurso del CENEVAL, todos los niños se arreglaron “adecuadamente”, igual que los docentes. La directora cocinó el mole que todos -menos Margarita y sus acompañantes- comieron, ella se atrevió también a decir otras palabras que no estaban en el guión del discurso denunciando el poco o nulo apoyo del municipio, esta es la versión de la Directora, aunque la nota de gobierno se titula “Margarita Zavala entrega juguetes e instrumentos musicales a niños en escuela primaria de educación indígena”<sup>47</sup> y destaca el mensaje de la licenciada Zavala a los alumnos y padres de familia, para que estén en mejores condiciones, sin violencia, soñar con mejores posibilidades y por supuesto, la lengua indígena como señal cultural; así como el nombre de las autoridades asistentes. Para la directora, la consideración de la licenciada Zavala es para reconocer que a pesar de sus circunstancias los niños de esa escuela pueden destacar como cualquier otro alumno.

La marginación va de la mano con la necesidad y la escuela presenta suficientes necesidades como para que una organización humanitaria que da cosas a quien lo necesita, la Fundación Lazos los “apadrine”,<sup>48</sup> los representantes entregan mochilas y uniformes a los

---

<sup>47</sup>Nota visita M, <http://calderon.presidencia.gob.mx/margarita-zavala-gomez-del-campo/margarita-zavala-entrega-juguetes-e-instrumentos-musicales-a-ninos-en-escuela-primaria-de-educacion-indigena/#>  
Consultado en marzo de 2017

<sup>48</sup> “Desde 1995, buscamos la transformación de comunidades escolares impulsando una educación integral basada en valores para niños y jóvenes mexicanos a través de un esquema de intervención. Misión: Servir a México promoviendo la transformación de comunidades escolares, impulsando una educación integral basada en valores humanos para niños y jóvenes mexicanos de escasos recursos.  
Descripción: Promovemos la educación básica y la formación en valores de niños y jóvenes mexicanos de escasos recursos. ¡Apadrina un niño Lazos!

alumnos, capacitan a los docentes, entregan material educativo. Pero cubrir necesidades de los marginados es para que otros vean esta labor y en la escuela hay necesidades que no se cubren con los recursos estatales ni federales, lo que les permite negociar para obtener lo que se considera necesario o suficiente para seguir trabajando, veamos un ejemplo.

En el sismo de 2017 varias aulas, la dirección y los baños dejaron de usarse por el riesgo de colapsar, en el dictamen oficial emitido por autoridades de SEIEM se explicaba esta situación y que la escuela requería mantenimiento mayor y aulas improvisadas mientras se reconstruía. La directora solicitó que se terminaran de construir dos aulas que quedaron inconclusas, así como se habilitara el comedor ya que resultaba muy importante para los niños porque se les permitía tomar dos alimentos durante la jornada. La escuela permaneció cerrada durante meses, hasta que los maestros decidieron abrirla y distribuirse en las aulas y espacios abiertos, turnándose entre los grados y los docentes para continuar las clases.

La gestión en SEIEM se aletargó, y unos meses después llegó un nuevo dictamen de que la escuela podía continuar laborando en esas condiciones. De forma paralela, las autoridades de la escuela evidenciaron la situación con la fundación Lazos, ya que la fundación para otorgar recursos requiere se cumplan ciertos compromisos de la escuela, como la asistencia a la capacitación de docentes. De esta forma, ante un proyecto que requería evidenciar el beneficio a los más necesitados, la escuela entró al programa de Lazos y Teletón,

“Nos ponemos todos de pie gracias a la generosidad de muchas personas que desde octubre estuvieron donando para que nosotros pudiéramos rehabilitar estas aulas porque en México es posible transformar, en México es posible decir, sí se puede, demostrando que las cosas se pueden hacer con alegría, con entusiasmo, pero sobre todo con un objetivo firme, que ustedes pueden seguir estudiando en el mejor lugar, por eso esta transformación”, indicó Maricarmen Alarcón, directora general de Lazos<sup>49</sup>

Lo que la nota omite es que esa inversión fue para sólo cinco escuelas de la zona metropolitana, en uno de los spots de televisión abierta se presenta la escuela Vicente

---

Este año [2018] Lazos beneficia a 26,279 niños de 120 escuelas en 30 estados de la República Mexicana. Gracias a ti podremos seguir brindando educación a quien más lo necesita” (lazos.org.mx consultada en febrero de 2018)

<sup>49</sup>“Teletón y Fundación Lazos se unieron para apoyar en la reconstrucción de escuelas que se dañaron con el sismo del 19 de septiembre”, *Noticieros televisa*, 20 de marzo de 2018, <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/teleton-y-lazos-reconstruyen-escuelas-danadas-sismo-19s/> (consultado el 10 de enero de 2019)

Lombardo Toledano, con las cuatro aulas habilitadas, con rampas, con un espacio para la dirección (que sigue en obra negra) y con los baños en uso.

En este ejemplo la fórmula se completa: visibilizar la marginación, necesidad explícita de los marginados, solventar la necesidad, recibir agradecimiento, (utilidad de solventar la necesidad), hasta que nuevamente la marginación requiera ser visible.

Los integrantes de la escuela indígena alimentan la fórmula, se adaptan a los requisitos, la conciencia de la necesidad es para quien puede solventarla, porque de otra forma niquiera se menciona, sólo forma parte de la condición cotidiana de quienes conviven en ese espacio.

La necesidad va de la mano con la posibilidad de solventarla, por ejemplo sólo se requiere el comedor cuando hay posibilidad de dar alimentos a los niños, solo se necesitan baños y aulas cuando desde afuera puede pagarse su arreglo, sólo es una escuela pobre, marginada e indígena cuando existe una posibilidad de obtener algo, sólo requiere capacitación docente cuando alguien les pide el requisito de capacitación y así la lista continua.

## **b) No son Chichimecas... Son los profesionales de la escuela.**

### *El deber ser*

Desde la dimensión de la actuación profesional, es decir desde lo que establece el *Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante y de Planes y Programas*, los docentes desarrollan la materia de "Lengua Indígena", el cumplimiento de esta indicación -que se describió en el capítulo anterior- es usar tres horas a la semana con actividades que enseñen o refuercen la lengua indígena. En el ciclo 2016-2017 se otorgaban

cinco horas a la semana, en el ciclo 2017-2018 con la integración de Clubs<sup>50</sup> se determinó que fueran tres.

El tiempo que desarrollan en esta materia depende de los tiempos para desarrollar otros contenidos, no existe diferenciación por ciclo para determinar las horas y en su mayoría las actividades tienen que ver con el uso de un vocabulario en náhuatl que han determinado entre el mismo colectivo. Se reconoce como lengua materna el español y el reconocimiento de lenguas indígenas por parte de los alumnos o de sus familias, aunque se privilegia el vocabulario en nahuatl aun cuando los docentes hablen otra lengua.

Cada maestro desarrolla las actividades de esta materia de forma individual, con excepción de dos maestros que planean en binas su trabajo y atienden a los alumnos del mismo grado

La profesión docente es comprendida y explicada por los docentes desde una perspectiva personal, sin embargo, la actividad de educar en un espacio formal y por la que obtienen un salario, es a partir de un “deber ser” común y desde la normatividad.

Por requisito normativo, el perfil profesional del colectivo tiene en común la comprensión de una lengua indígena, en diferentes niveles de uso, pero lo suficiente para que desde el sindicato o desde la DGEI se les otorgue un contrato permanente llamado “plaza”, esa suficiencia se determina por criterios particulares ya que realizan un examen oral o escrito de estas competencias.

Cuando se establece *la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 2014* y se conocen las 5 Dimensiones del Perfil Profesional los docentes, se preocuparon y ocuparon de generar evidencias para su proceso de evaluación, donde los indicadores complementarios respecto a la Lengua Indígena se cumplían tal como se solicitaba, con ejercicios en náhuatl.

---

<sup>50</sup> Con el plan curricular “Aprendizajes Clave 2017” de la SEP, en el 2018 se nombró Clubs, a actividades bajo metodología de talleres, bajo el supuesto que dichas actividades se enfocarían al desarrollo socioemocional de los alumnos.

En el capítulo anterior señalamos los indicadores de la Dimensión 5, pues desde nuestra perspectiva en esta dimensión se enfatiza en los objetivos de educación indígena. Recordemos:

DIMENSIÓN 1 Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

DIMENSIÓN 2 Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

DIMENSIÓN 3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje

DIMENSIÓN 4 Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

DIMENSIÓN 5 Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Desde el 2014 los indicadores de esta dimensión enfatizan en las características culturales y lingüísticas de la comunidad, y el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los alumnos de dicha comunidad como si se tratase de una lengua y una comunidad que está en un territorio y te tienen características homogéneas. Estos indicadores son ejecutados en la práctica docente de la manera siguiente:

Se consideran las características culturales y lingüísticas de la comunidad en tanto existe un reconocimiento de familias migrantes, o familias que reproducen costumbres y tradiciones de otras partes del país. Existe un censo por aula donde se reconoce esta diversidad, así como escuchan niños que dialogan entre sí en lenguas indígenas. En la comunidad no hay iglesias católicas cercanas, pero el censo dice que son católicos por lo que los niños acuden con sus familias a las festividades religiosas de donde son originarios sus padres o abuelos y esto genera ausencias que para los docentes son la causa del rezago educativo.

Los docentes se comunican generalmente en la lengua de la comunidad en que está inserta la escuela, es decir, el español. Los contenidos se trabajan en español en todos los

grados, y los trabajos escolares se realizan igual, el periódico mural, los documentos administrativos, la planeación, las tareas.

Hay ocasiones en que docentes y niños se comunican entre sí con una mezcla de lengua indígena y español, pero es como un código para que no se sepa todo lo que dicen, una expresión de complicidad y un referente de la localidad de origen. conviven la mismidad y la otredad.

Se identifican los rasgos culturales y lingüísticos que desarrollan acciones en la escuela para favorecer el aprecio de la diversidad, por ejemplo cuando realizan eventos que involucren a las familias y sus tradiciones enlazadas con el lugar de origen, como fue una muestra gastronómica con comida tradicional de las entidades de donde eran originarios los abuelos o los padres, también cuando se realizó un proyecto sobre diversidad y cada niño tenía un muñeco que se ocuparía como material didáctico para diferentes contenidos, pero que tenía que estar vestido con la vestimenta tradicional de la familia.

Fortalecen la identidad cultural (oficial) en tanto aprenden el Himno Nacional en náhuatl, participan en las convocatorias que se les solicita desde Toluca por parte de la DGEI o del Sindicato. Esta identidad cultural es conforme a los criterios oficiales para reconocerse como colectivo dentro de una comunidad que no tiene esa identidad y, que, sin embargo, es aceptada y reconocida como el “deber ser”.

Realizan acciones de gestión que fortalecen la identidad cultural y lingüística de los alumnos desde la normatividad tanto de la comunidad indígena como de la comunidad nahua hablante, independientemente de quienes no se identifican como lengua materna o quienes tienen su propia lengua indígena-

Como escuela representante de una comunidad indígena mantienen las gestiones con la *Fundación Lazos* de la que ya hemos descrito su apoyo. En los exámenes de Olimpiada del Conocimiento durante varios años recibieron reconocimientos de primer lugar, eso llevó a un reconocimiento especial en la Presidencia de Zedillo y la visita de Margarita, continúan hoy con los relatos en lengua que hacen los niños a solicitud de Toluca, así como los materiales que les llegan por parte del sindicato. En los programas como “escuela al centro”

o “sin hambre” la gestión ha sido efectiva para contar con el comedor que da servicio a alumnos y al colectivo docente.

En síntesis, con base a estas prácticas, podemos contemplar cuatro elementos que desde el colectivo los identifica profesionales de una escuela indígena:

- a) Cumplir con las actividades externas que la señalan como Primaria Indígena, a partir de convocatorias y solicitudes de la Supervisión o de la Dirección de Educación Indígena de Toluca, el Sindicato o cuando hay que asistir a actividades sindicales como el Congreso de Educación Indígena.
- b) Demostrar o validar desempeño profesional, ya sea con el Examen de Evaluación de Desempeño Docente o con la realización de las tareas que solicita la autoridad y que consideran un “deber” extraordinario y obligatorio.
- c) El cumplimiento del curriculum de primaria indígena, especialmente en las dinámicas y didácticas que ocupan vocabulario náhuatl, así además de cumplir se diferencian de las primarias regulares de la zona.
- d) La categorización de escuela indígena para solicitar o negociar recursos a instancias externas.

Estas acciones se explican como sinónimo de responsabilidad profesional. Así, la vocación docente puede ir en línea paralela a la responsabilidad profesional, por lo que se le mira como objetivos a cumplir con metas que se determinan en indicadores cuantitativos. A saber, estos objetivos son:

- Escribir y hablar la lengua indígena de la región en diversas actividades dentro del aula. Estas estrategias pueden acordarse en un proyecto dentro de la Ruta de Mejora, o por nivel; por ejemplo, cantar el himno nacional en náhuatl, entrar a concursos de cuentos en náhuatl.
- Generar estrategias de representación indígena de acuerdo a estereotipos oficiales. Por ejemplo, cuando realizaron un proyecto “rescatando nuestras raíces”, donde había que hacer énfasis en lo que se reconocía como indígena en las familias de los alumnos

- Cumplir con los requerimientos de las autoridades directivas y supervisor. Por ejemplo, a uno de los docentes se le solicito atendiera a la convocatoria de presentar un proyecto sobre el agua y cuidado de recursos naturales, pero que se presentara en náhuatl en la Dirección de Educación Indígena en Toluca
- Pasar el examen de Evaluación Docente como evidencia del cumplimiento del perfil profesional.
- Evitar conflictos con los compañeros. Eso significa no solicitar lo que no pueden dar ellos mismos, como tiempo extra o materiales, no acusar ni señalar.
- Mantener tradiciones “mexicanas” como la ofrenda del Día de Muertos, en la consideración de que esas tradiciones son las que todos reconocen y validan como escuela.
- Saberse parte de la población marginada del País reconociendo que donde viven es una zona que requiere de servicios y mejoras pero no por derecho, sino como “apoyo” a quienes no tienen.
- En común acuerdo hay un discurso de empatía respecto a las carencias de los niños y las carencias históricas de ciertas comunidades indígenas. Hay un recuento de la historia donde los buenos perdieron y ellos son parte de los buenos y de las victimas, pero este discurso colectivo es distinto cuando se particulariza con cada docente.
- Otorgar una oportunidad a los niños de tener una mejor calidad de vida. Asistir a la escuela da esa oportunidad a los niños, que muchos padres no tuvieron por lo que ellos tienen que aprovecharlo. Si bien se conocen los derechos de los niños y el derecho a la educación, en este caso la asistencia es una oportunidad que los niños deben aprovechar, por eso ellos tienen que solicitar a sus padres que los lleven a tiempo y cumplan con los materiales.
- Concientizar a los padres de la importancia de la educación. En el mismo tenor que el anterior, ya que uno de los problemas de la escuela es el rezago por ausencias, sin considerar que estas se dan por otros factores que no tienen que ver con la irresponsabilidad del padre o tutor.
- Reconocerse como diferente a los que viven en la ciudad de México (nosotros, los otros). Aunque la mayoría de los padres trabajan en la ciudad de México, la referencia a la diferencia entre los espacios toca los extremos entre lo bueno y lo malo. Lo bueno

de vivir ahí (a diferencia de la Cd de México) es que no hay contaminación, no se roban a los niños, no están amontonados. Lo malo es que no pueden comprar tantas cosas, que se va la luz, entre otros.

- Platicar sobre las costumbres de los pueblos de donde vienen ellos o sus alumnos (identidad de origen). El territorio o la filiación es lo que les da el carácter de reconocimiento ancestral (más no indígena), el arraigo es rebasado por la lengua y decirse que pueblo es una metáfora de identidad.
- Tener una visión homogénea de lo indígena. En los discursos se presenta claramente lo indígena relacionado con el indio ancestral y el imaginario que lo rodea. El indígena del presente tiene que hablar una lengua indígena y reproducir ciertas costumbres que no conviven con la ciudad.

En este recuento de objetivos si los comparamos con lo que determina el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores* que revisamos en el capítulo anterior, encontramos diferencias significativas entre el perfil profesional dictaminado y el perfil profesional de quienes ejercen la práctica educativa.

### *El estar siendo*

En el organigrama del sistema educativo el Secretario de Educación Pública encabeza el diagrama, para nuestro interés le sigue la Subsecretaría de Educación Básica y de ahí se desprenden cuatro direcciones, una de ellas es la Dirección General de Educación Indígena y de ella hay tres subdirecciones, una es la Subdirección para la Atención de la Educación Primaria Indígena, la subdirección se coordina por región y población a través de Jefaturas de Sector a cargo de un Inspector General de Sector (llamado Jefe de Sector), y cada sector a su vez, se divide en zonas a cargo de un Supervisor, en cada zona, hay generalmente de seis a diez escuelas, la máxima autoridad escolar es el Director; además del Director otras autoridades son los subdirectores, que en años recientes pueden ser subdirector de gestión y/o subdirector académico, y por último en el organigrama se cuentan a los Docentes. En caso del personal administrativo que trabaje en la escuela y esté sindicalizado, se considera personal de apoyo a la dirección.

En el caso de las escuelas de Primaria Indígena, éstas pertenecen a la Zona 25 a cargo de un supervisor y de ahí la siguiente autoridad se encuentra directamente en la Dirección General de Educación Indígena en Toluca, no existe Sector pues el número de escuelas no lo amerita. No encontramos un organigrama oficial, sin embargo, creamos uno con los datos obtenidos. (ver Anexo 9).

Así mismo, la escuela tiene un organigrama oficial encabezado por el director de la escuela, quien es el líder pedagógico y el gestor interno y externo para lograr los objetivos y metas de la escuela conforme a los lineamientos oficiales. (ver Anexo 10). Aunque desde nuestro análisis observamos que la dinámica escolar se vincula a otras jerarquías, a un sistema de autoridad cuyos parámetros no son necesariamente los oficiales ni tampoco obedecen a una lógica vertical.

En la escuela existen diversos liderazgos para diferentes funciones, cuya dinámica se reconoce sólo comprendiendo las interacciones en los espacios dónde estos se presentan. ¿Cómo los reconocemos? Cuando comprendemos que la lógica de la práctica pedagógica se vincula a las actividades y necesidades propias de esa comunidad escolar y que no están centradas en el desarrollo de aprendizajes de contenido.

Entiéndase liderazgo como la capacidad de dirigir las acciones de los otros hacia objetivos comunes, centrados en las necesidades de la escuela, con fines específicos y tiempos definidos. Sin embargo, dado que en la escuela sus integrantes de forma explícita sólo aceptan al Director como Líder, les denominaremos *agente* a quienes, desde su posición en la escuela, dirigen y/o solventan necesidades de la escuela, con fines específicos y tiempos definidos. A cada agente se agregará un adjetivo para ser más específicos en su descripción.

El *agente indígena* es en los últimos años uno de los docentes más jóvenes, que ingresó al sistema por examen tiene menos experiencia como docente, de hecho, sus compañeros le llaman en diminutivo y concluyó la normal con la licenciatura en educación indígena. Chuchin tiene 5 años de docente y viene de la sierra de Puebla donde se habla una vertiente de náhuatl. Él se encarga de participar en los concursos donde se solicita un escrito o una exposición en lengua indígena cumpliendo con todos los requisitos y además le gusta hacerlo. Atiende primero o segundo año y suele trabajar en equipo con los

compañeros del mismo nivel, estableciendo algunas estrategias en común, especialmente para el trabajo que se dedica a las horas de “lengua indígena”; tiene capacidad de manejo de las redes de información lo que le facilita cumplir con los requisitos de los concursos, así como reconoce diferentes estilos de náhuatl, por lo que muestra interés en escribir correctamente algunas de las palabras o frases que se ocupan. En otras palabras, este agente puede ser reconocido por desde el exterior de la escuela como representante de esa identidad indígena, su fenotipo, su lengua, su lugar de origen y también su adaptación a las necesidades educativas lo convirtieron en el actor preferido para este papel.

El *agente novato*, su función es aprender de todo lo que le dicen. Carmen tiene cuatro años de servicio y viene de San Felipe del Progreso donde se habla mazateco en la comunidad, en su familia y ella misma, llegó a esa escuela porque se cambió a la Ciudad de México para vivir con la familia de su esposo en la zona de la Merced, de donde se traslada diariamente. Su profesionalización la ha realizado a la par de su desarrollo laboral y nos cuenta “Realmente la docencia no fue lo que yo quería ser desde niña, pero la vida me la presentó y yo la asumí, la hice mía y la aproveché para prepararme más por satisfacción personal para no estancarme en las actividades de ama de casa, sino para mi superación”. Esta atenta a seguir las indicaciones e imitar a sus compañeros, ella seguirá siendo la forastera hasta que llegue alguien más, pero alguien más como docente frente a grupo, y entonces se someta a los rituales de paso, para dejar de ser la ignorante, por ejemplo ella tiene que ayudar a quien organiza eventos o actividades internas, ella tiene que traer más material.

El *agente pedagógico*, es la maestra que atiende a los grupos donde hay niños problema, o niños con deficiencias mentales o físicas graves, o niños demasiado agresivos de acuerdo a los diagnósticos de los docentes. Norma tiene 22 años de servicio en esta misma escuela, es originaria de Chicontepec, Veracruz, sus padres fueron docentes, pero ella relata que quería ser contadora sin embargo por su situación económica entró al magisterio donde tuvo que aprender náhuatl para la evaluación oral porque no le enseñaron sus padres y de ahí fue asignada a esta escuela junto con su esposo quien también es docente aquí, él es originario de Atlacomulco y habla mazateco de origen. Norma explica que, aunque ella manejaba la lengua, no comprendía por que la supervisión pedía sólo

trabajos en náhuatl, hasta que en el Centro de Capacitación del Magisterio (CAM) revisó su práctica docente y revaloró las tradiciones y costumbres indígenas. Se tituló cuando ya trabajaba en la escuela y recuerda que fue difícil realizar algunos cuestionarios para su trabajo de titulación pues tuvo conflictos con los compañeros y con la autoridad debido a lo que preguntaba y a las sugerencias que ella hacía, por lo que decidió restringirse a su grupo, sin embargo, es una de las docentes que ha asumido el liderazgo en los proyectos de la escuela y solicitan constantemente su apoyo otras maestras para tomar decisiones, es líder de opinión aunque regula su participación con los compañeros varones, los directivos respetan y consideran su opinión. Otra limitación en el ejercicio profesional y en la preparación académica ha sido la atención a la salud uno de sus hijos y de su esposo quienes requirieron cirugías y rehabilitación. Norma es porque son otros quienes la reconocen, no porque ella pueda valorar su función, sino porque el reconocimiento es externo y limitado a esa comunidad escolar. Su destreza implica rebeldía y eso contraría a cualquier autoridad, por eso no se invita a que la vean en otros lados como en concursos, pero si donde puede ser regulada por su esposo, por su directora, por sus compañeros.

*El agente primordial*, en las escuelas el trabajo administrativo es la carta de presentación con las autoridades, de ahí se define desde afuera si una escuela funciona o no. Subir calificaciones, integrar información a las plataformas, solicitar información específica de los niños y los docentes, revisar e integrar estadísticas, modular las indicaciones de la autoridad, escuchar las quejas de docentes, padres, directivos, establecer criterios de entrega de información, entre otros. Este trabajo es realizado por una secretaria, que tiene una plaza de administrativo y como tal, recibe los beneficios sindicales. Sara participa en todas las reuniones escolares, y mientras escucha está agregando o modificando información en la computadora con la proyección a todos, contesta preguntas, justifica decisiones, recuerda tiempos límite, redacta los acuerdos según su criterio y si llegan a manifestar desacuerdos los docentes con las autoridades, ella explica y recuerda que lo que se les pide no es a capricho de la dirección. Sin duda, es un agente primordial en la representación, función y gestión escolar. En un organigrama diferente estaría ella al inicio, en todo caso, el poder fáctico siempre está en quien maneja la información, y en este caso, aún sin reconocerlo, es en la secretaria.

El *agente especialista* son los comisionados de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), a quien ocupa esta comisión se le solicita atender a alumnos “especiales”, su función ha sido diversa en los ciclos escolares, que va desde aceptar y solicitar su intervención a reconocerlo sólo como un docente de contención. Lo interesante es que es una de las escuelas más alejadas pero que tiene este servicio que se considera un privilegio en la estructura, ya que no hay posibilidad de que exista un comisionado en cada escuela sin embargo la escuela es reconocida por sus necesidades, pero al tener ciertas condiciones (lejanía, número de alumnos, marginación) se convierten en necesidades también “especiales” para atender prioritariamente por parte de Educación Especial.

El *agente que alegra a los niños*, son los docentes de educación física, aun cuando sus servicios dependen del tiempo en que son contratados (diferentes tipos de contrato y de horarios) y por eso no aparecen como parte de la planta permanente de 16 docentes, son muy bien recibidos ya que el tiempo en que entretienen a los niños, los docentes atienden otras situaciones. Entonces, el docente es menos importante que su función, ellos siempre son los “otros” cuyo desempeño es momentáneo, son los otros docentes porque no son indígenas ni se identifican con la educación indígena, ni asumen una postura para evidenciar el conocimiento o rescate de la lengua indígena. Ocasionalmente realizan actividades en conjunto con los docentes del aula. La razón por la que no se quedan los docentes de educación física es que no les pagan la jornada completa para estar en esa escuela y optan por cambiarse a espacios de mayor conveniencia laboral.

El *agente de las evaluaciones exitosas*, son los docentes que participan en las olimpiadas del conocimiento o como se den en llamar las evaluaciones externas según el año escolar y la política educativa. En los últimos 10 años esta función se ha entregado al profesor Marcos, un docente con casi 30 años de servicio que también es el representante sindical escolar y que se integró al servicio educativo porque sentía la vocación de aprender y enseñar a otros. Vive solo porque su esposa e hijos están en Veracruz, donde está su casa y va cada vez que puede.

En sus discursos siempre invita a la participación, la reflexión y la mejora de la comunidad; comprende las dinámicas de evaluación externa e integra estos ejercicios en sus

estrategias, por lo que sus alumnos ganan primeros lugares por lo menos en la zona, es decir, entre 6 escuelas los niños de esta escuela destacan.

Quienes han estado en este lugar encuentran la lógica de mimetizarse, de convertirse en otros mientras dura el concurso, de pararse y hablar adecuadamente para, entonces, recibir un premio por asimilarse, por demostrar que la educación fue la adecuada, para explicar que el esfuerzo por ser como todos, lleva a la recompensa y al progreso. Tanto el profesor Marcos como otro docente encargado de estas evaluaciones externas, explican el proceso con los padres y los niños, la idea principal es demostrar que a pesar de las dificultades, estos niños son como todos los niños o hasta mejores. Implícitamente el discurso explica cierta garantía escolar y laborar al ganar estos concursos, la vestimenta, la postura, el peinado, la escritura, la forma de tomar el lápiz y hasta el lápiz tiene que evidenciar un antes y un después del concurso.

El *agente habitual* es quien se identifica con sus alumnos y desde ahí explica su trabajo. Saul tiene 14 años de servicio, los mismos que en esta escuela, es originario de Acambay, Estado de México, en su comunidad Pueblo Nuevo se habla náhuatl, también lo hablan en su familia, pero sus padres le prohibieron hablarlo, por lo que explica que en su examen le costó mucho escribirlo y no entendía a la maestra que lo examinó oralmente, sin embargo, lo entiende y en la escuela aprendió a escribirlo. Saul estudiaba como médico veterinario y conoció el programa de CONAFE por un compañero universitario y se dio cuenta que “era mucho trabajo por un sueldo muy bajo”, presentamos su relato:

“Una vez que yo me iba a los Estados Unidos a trabajar a un rancho en Mckalen Texas, un supervisor me invitó al curso de inducción a la docencia, él me explicaba de que ser maestro es fácil, sólo dar clases medio día y el resto de la tarde era pura diversión, yo le decía que eso era mentira, la verdad ya había visto esa realidad en CONAFE; bueno, él me hablaba de las cosas buenas de ser maestro y todos los beneficios. Esa noche no pude dormir por estar pensando y la verdad me dije: ¡sí voy!, a lo mejor aprendo más y no me vaya a pasar como aquella vez en Monte Alto [Se refiere a una experiencia previa cuando se quedó con el grupo de su compañero de CONAFE y no sabía que hacer]. Regresé desde Tijuana hasta Toluca para presentar mi examen para ver si me quedaba en el curso, pero me llevé una sorpresa muy grande ya que me realizaron un examen a parte del de conocimiento, un examen de lengua indígena, la verdad no sabía que hacer porque cuando me dijeron que escribiera un texto en lengua no sabía cómo hacerlo, nunca lo había practicado, sentí que todo se me nublaba y no terminé mi trabajo, lo realice como pude, pero cuando ya me dijeron que tradujera ahí sí, ni quién me dijera nada, era mi mole, dijieran por ahí. Y cuando ya tuve una conversación con la asesora en lengua la verdad no entendía algunas palabras, yo le decía que no entendía ya que en mi pueblo que es netamente hablante no decían las cosas así y pues la asesora se molestó diciéndome que quien era yo, si ella era una lingüista y yo un simple aprendiz, me molesté y le dije: discúlpeme pero yo desde que tengo conocimiento hablo mi lengua y yo aprendí el español por necesidad y porque mis padres ya me lo prohibieron..[el náhuatl], dejé el trabajo ahí y me salí, cuando nos mandaron traer para checar los resultados aparecía como aprobado y la verdad desde ese día dije que nadie iba a pisar mi lengua y me puse a ir a cursos de lengua, hacer un glosario de lengua y

conseguir los libros de lengua y practicar la escritura que era lo que más se me dificultaba, mi intención era amar un libro en lengua pero no pude terminar mi trabajo ya que no conocía las instancias a donde acudir y la verdad tuve el apoyo de un profesor, le entregue mi trabajo y ya ves, se lo embolsó, pero que lastima, como dicen por ahí, quien obra mal, mal le va...!"<sup>51</sup>

Saul participa en las actividades que buscan generar un vocabulario náhuatl para los niños, y es de los pocos docentes que trabaja en dos turnos por lo que su apoyo se realiza dentro de los horarios de trabajo. Para él hay una relación directa de la lengua con la identidad indígena por lo que privilegia en sus actividades el conocimiento del náhuatl incluso más que otras lenguas.

*El agente externo.* Son quienes tienen funciones de observador como un Asesor Técnico Pedagógico, o quienes tienen funciones de supervisión como el Supervisor Escolar y quienes verifican la entrega de bienes o materiales externos como los de la fundación Lazos. Son quienes llegan del municipio a entregar apoyos, como pupitres. Son quienes representan al DIF estatal para ir por despensa.

*El agente patriarcal.* El patriarcado y el matriarcado son categorías de análisis sociológico y antropológico para explicar la forma de organización donde la autoridad se reserva al hombre o a la mujer. Ocupamos este criterio para describir un liderazgo con actitudes patriarcales o matriarcales según sea el caso.

La dirección de la escuela está a cargo de la profesora Sofia con casi 30 años de servicio, y la subdirección a cargo del profesor Guadalupe. Compañeros de hace años, reproducen prácticas donde la figura masculina es más importante, o resulta conveniente en términos de instrucción al colectivo o para manejar algunas situaciones con padres de familia o, para identificarse con la ejecución de sanciones o llamados de atención.

El subdirector es la segunda figura en la jerarquía del organigrama, sin embargo para ciertas ocasiones es quien ordena, modera, señala, estipula, acuerda, solicita, habla a los docentes para que realicen sus funciones adecuadamente o quien amenaza con sancionar. Por ejemplo, con él hablan los albañiles que se encargan de la obra y el Supervisor que también es hombre, con él van a convivir los maestros (hombres) fuera de la escuela. El no necesita llevar comida preparada y cuando algún docente cuestiona las indicaciones de la

---

<sup>51</sup> Este relato fue entregado en los cuestionarios a los docentes, que se presenta en el Anexo 4. El profesor autorizó su uso.

directora y no está satisfecho con la explicación de la secretaria, él cierra la discusión diciendo que se debe pasar a otro punto y nadie lo contradice.

*El agente matriarcal* es la mujer que instruye sin decirlo en voz alta, es quien organiza para que todos hagan, pero también quien hace. Es quien se encarga de lo más elemental como la comida y el sustento, es la gestora con los agentes externos para demostrar las necesidades de la escuela y adquirir los bienes que necesita. Es quien negocia con el municipio, es quien informa y quien señala y es la única que puede hacer efectivas las sanciones laborales.

La directora estuvo en la fundación de la escuela, y todo su proceso es un proceso personal. Ella llega temprano y se va después que todos. Es quien acata todas las órdenes de la autoridad a pesar de su desacuerdo porque a su vez se encarga de que todos hagan lo mismo en la escuela. Es quien firma la asistencia, quien justifica, quien comprende y también es quien averigua, pregunta, concede, encuentra soluciones y es quien está cansada y espera despedirse de lo que construyó con tanto esfuerzo.

La directora no da explicaciones, no tiene por qué; pero al mismo tiempo atiende las necesidades. Escucha atentamente y explica la vida desde la simpleza del bienestar. Ella gestiona los uniformes con la asociación civil, porque sabe que para muchos niños es el único uniforme escolar. Ella hizo el mole cuando Margarita Zavala la visitó, igual que lo hace cuando su escuela es sede de la zona escolar en Consejo Técnico porque hay una relación implícita entre el saber cocinar y el saber dirigir.

El resto de los docentes tienen una historia singular, no todos expresan felicidad al estar dando clases ni consideran su vocación "natural". El género es un determinante para actitudes y discursos, así como las condiciones profesionales y migrantes. En la heterogeneidad se comparten condiciones como hablar o conocer una lengua indígena, saben los privilegios de ser trabajadores sindicalizados, se reconocen en un contexto marginal y con limitaciones económicas donde ellos son privilegiados porque tienen trabajo y sueldo permanente, viven cerca de la escuela, conocen a los vecinos, pueden expresar

desacuerdos o hacer cuestionamientos sin que eso evite que obedezcan o cumplan con lo que se les solicita.

En las entrevistas y conversaciones cada historia es única y sus discursos son igual de diversos y si a esto añadimos el análisis de lo observado se refuta la hipótesis del cumplimiento del curriculum con el uso del nahuatl como parte de los contenidos, ya que las prácticas educativas no se dirigen a este cumplimiento curricular.

Junto con los docentes son igual de importantes otros agentes como las señoras de la cocina, que se encargan de hacer al menos un alimento a los niños y a los maestros durante la mañana, las señoras del aseo, la portería y la tiendita, quienes se encargan de mantener la escuela funcional con los materiales que les proporcione, a veces escasos y a veces suficientes, todos los visitantes externos que se vuelven cotidianos para los maestros y los alumnos, y algunas madres de familia que se encargan de dar a conocer el “sentir común” de los padres de los niños a la directora o a la secretaria.

Así, en esta comunidad encontramos funciones y responsabilidades que no se expresan en ningún manual ni en ningún organigrama oficial. Como en tantos otros espacios, los liderazgos se reconocen y se niegan al mismo tiempo hasta que son necesarios.

## **CAPITULO IV. CONVENIENCIAS Y POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA-INTERCULTURAL-BILINGÜE.**

En este capítulo se retoman los títulos oficiales de la escuela como primera expresión de reconocimiento, donde desde el enfoque intercultural describimos los sentidos y significados de educación indígena, educación intercultural y educación bilingüe como entramados complejos de interpretaciones y praxis educativas formales y externas.

### **a) Escuela Primaria Indígena Vicente Lombardo Toledano. CCT 15DPB0168D**

En su obra *Educación y pueblos excluidos*, Bello define a la escuela como “un conjunto de prácticas sociales, con vínculos permanentes e indivisibles con la estructura económica, política y social”<sup>52</sup>. Para nosotros, la escuela es el escenario donde se mueven los actores, es decir, las personas involucradas en diversos momentos, en este caso durante el proceso del tiempo de estudio. No sólo se trata de docentes y alumnos, sino de las interacciones entre docentes, alumnos, directivos, padres de familia, personal de limpieza, personal del comedor, agentes de visita como una servidora en funciones de Asesor Técnico Pedagógico, el Asesor de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y otros asesores externos.

En el ámbito académico de la educación la escuela se personaliza, de hecho, al tener un nombre propio como en este caso Vicente Lombardo Toledano, contribuye para que se habla de la escuela como un ser viviente con característica humanas, casi siempre de

---

<sup>52</sup> Juan Bello Domínguez, *Educación y pueblos excluidos*, Senado de la República-UNAM-Porrúa, México, 2007, p. 226.

adjetivos calificativos y hasta axiológicos y desaparecemos al conjunto de personas, por ejemplo, la escuela es muy mala o muy buena es una frase que no sorprende. Desconozco algún referente teórico para explicarlo, pero por la experiencia comprendo que la escuela por si sola parece tener personalidad, tiene nombre y referente particular con el CCT o Clave de Centro de Trabajo.

Es común encontrar en el párrafo inicial de los documentos titulados “contexto escolar” o en la presentación individual, el nombre de la escuela, clave, domicilio y la zona a la que pertenecen.

Esta caracterización antropomorfizante nos lleva también a generalizaciones y de pronto perdemos de vista las tensiones de las relaciones de ese escenario. Es común escuchar: La escuela enseña bien en lugar de decir los maestros o algunos maestros enseñan, la escuela es buena porque da alimentos, en lugar de pensar en la gestión de las autoridades para que exista un comedor. También es común planteamientos de otro orden como: la escuela es muy mala en los estándares de evaluación, en lugar de explicar que los docentes no aprueban los exámenes de evaluación; la escuela debe tener todo el apoyo para ser mejor porque participó y ganó en los concurso de la zona.

Definir a la Escuela Primaria Vicente Lombardo Toledano como escuela indígena es simple en tanto la característica es una mera clasificación de las escuelas de la región que son primarias generales o primarias indígenas.

Las relaciones y prácticas educativas que se dan en este escenario son unas seis horas al día, las actividades inician a las 7:30 y concluyen a las 13:00 hrs, ya que la estructura es compartida con otros docentes, y para las 13:30 horas inicia otro turno con otros docentes y otros alumnos por lo que se considera otra escuela, el turno vespertino concluyen a las 18:30 horas.

Entonces, entiéndase que cuando se llega a hablar de la escuela indígena en este sentido, se trata de las manifestaciones explícitas o inferidas de las interacciones de las personas que comparten un espacio y tiempo determinado.

Así, cuando decimos que la escuela se le reconoce como indígena, además de ser el nombre oficial es porque las interacciones que se generan dentro del escenario de estudio

manifiestan el concepto de indígena compartido por los miembros de la comunidad a través del reconocimiento de las características culturales de las familias como son comida, vestimenta, lengua indígena del lugar del origen, pero también de sus propias características e identidades personales. Esta identidad escolar es maleable y se refuncionaliza constantemente, tiene conflictos y genera estrategias de validación entre los integrantes.

El nosotros y los otros de los integrantes se expresa en primera instancia con el turno vespertino y a escuela se define en un espacio y un tiempo determinado, a través de recursos materiales visibles para todos; el periódico mural de la entrada y las decoraciones de los salones dan cuenta de esto, así como algunas exposiciones temporales de ambos turnos donde la “mejor” representación de lo indígena también confirma el prejuicio de superioridad de un turno respecto a otro. Es decir, en un mismo espacio los horarios hacen la diferencia para señalar porque es mejor una escuela que otra o cual genera mejores expresiones de lo indígena-

Así, frente a otras escuelas indígenas o generales, en esta escuela se procura hacer visible la revalorización de las tradiciones y queda abierta a la comunidad en los festivales, se solicita el apoyo de los padres para las actividades conmemorativas en la escuela y dentro del aula generan diversas actividades como parte de la materia de lengua indígena, donde los padres asisten para contar sobre las tradiciones familiares de su lugar de origen o de sus padres ya que esto genera un orgullo identitario del niño y de la comunidad escolar.

Es una primaria indígena entonces porque manifiesta el vínculo histórico con lo que se consideran herencias o tradiciones indígenas, a través de actividades áulicas y escolares que pueden ser conocidas por la comunidad. La mayoría de los docentes se reconocen y conversan de su propio vínculo con lo indígena, ya por su familia, su lugar de origen, sus recuerdos o sus conocimientos pero también hay quienes niegan en absoluto este vínculo y explican que tuvieron que aprender todo porque no sabían o conocían ni lengua ni tradiciones.

## b) Escuela Primaria Indígena e Intercultural

Durante el periodo de esta investigación, están vigentes *El programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Y *El Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*, ambos fueron descritos en el Capítulo I, aunque no sobra decir que su objetivo rebasaba al proyecto bilingüe y bicultural cuando se suma el proyecto del enfoque intercultural, y sin embargo mantiene una tendencia a lo que se considera indígena. En este capítulo permanece la pregunta ¿Qué es educación intercultural? Y ¿Qué es educación intercultural en la primaria indígena de nuestro estudio?

Como hemos revisado, los programas educativos se enmarcan en una dirección de orden político, como lo explican Günther Dietz y Selene Mateos en su obra *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*, donde señalan cómo las estructuras nacionalitarias subyacen al discurso intercultural y por tanto, en los sistemas educativos, la diversificación y diferenciación permanecen “es por ello que el origen tanto del discurso como de la práctica de la Interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo”<sup>53</sup>, como se revisa en sus investigaciones.

En la primaria de Chimalhuacán el sentido discursivo de educación intercultural e indígena ésta en el *Marco Curricular* y en las orientaciones que se generan desde las autoridades del nivel de primaria indígena, particularmente las convocatorias de concursos escolares, de dónde se retoman aspectos como dar al menos una hora al día una clase en lengua indígena y realizar trabajos en náhuatl para concursos con escuelas del nivel, como cuentos o proyectos temáticos como el agua.

Para introyectar estos discursos se repite durante los consejos técnicos la importancia de trabajar conforme a los lineamientos de su nivel y aprovechar esa diferencia con otras escuelas conforme lo dice el anuncio de la escuela “primaria indígena”, corrijo, lo dice el marco identificador de la puerta de entrada con el nombre, clave y turno y si es escuela federal o estatal.

---

<sup>53</sup> Günther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* SEP, México. 2013, p. 30.

En la práctica educativa se acatan las ordenes pero no siempre se realizan, la clase de lengua indígena se modificó entre el 2016 y 2018 pasando de dar –cuando se pudiera– una clase de náhuatl de acuerdo al nivel de lecto-escritura de los alumnos, donde los docentes compartían un vocabulario construido por ellos mismos, al reconocimiento de diversas lenguas indígenas de los alumnos y sus padres y por tanto, convertir la clase de lengua indígena en actividades de reconocimiento a las diversas formas de nombrar las cosas, así como a las tradiciones familiares de familias migrantes.

Los concursos escolares continúan siendo de participación obligatoria, solicitando a uno o dos maestros que participen por considerarse los más “aptos”, ya sea por el manejo del náhuatl, o por la capacidad para cumplir los requisitos de dicho concurso. Entre el 2016 y 2018 los proyectos se ajustaron a temas de inclusión y medio ambiente, centrando los productos en una narrativa en lengua indígena realizada por los alumnos y dirigidos por los docentes.

Los significados de mirarse como primaria indígena con orientación de educación intercultural, como lo marca la norma, tienen dos planos. El primero enraizado en la educación nacionalista y el calendario de actividades folkloristas como el 21 de marzo y la elección de la reina de la primavera, además de la ceremonia por el natalicio de Benito Juárez; el 24 de febrero con la Ceremonia al Día de la bandera y el reconocimiento a los alumnos de la Banda de Guerra, que incluye el canto del Himno Nacional en náhuatl. La realización de estos actos le significa cumplir con un protocolo de educación cívica para los niños, el reconocimiento de símbolos nacionalistas y el reconocimiento a los “mejores” alumnos, cuya distinción merece una declaración pública.

El otro plano, nos adentra en los elementos de identidad de un colectivo escolar que está en constante cambio, intentando asimilar los discursos de interculturalidad y educación indígena, emanados de los documentos oficiales y de las autoridades inmediatas, como fue la integración e “Clubs” en 2017 o el documento de “Aprendizajes Clave 2017. Plan y programa de Estudios en educación Básica” donde el concepto no es explicado, sino integrado como parte de los objetivos, como dirección del enfoque y como adjetivo del contexto.

Entre los años 2016 y 2018 hay un proceso donde los integrantes reconocen que están en una escuela indígena y por tanto escuela que habla y enseña el náhuatl, a una escuela indígena que reconoce las diversas lenguas de las familias de los alumnos, aunque ellos nos las practiquen, a una escuela que reconoce las diversas tradiciones indígenas de las familias de los alumnos. Por ejemplo el 2 de noviembre, pasó de ser una decoración lingüística en el aula, a un cuestionamiento de actividades de los niños, a una demostración de lo que ellos realizan con sus familias; si bien es cierto que un alto porcentaje aprovecha para visitar a su familia en otros estados también una cantidad significativa de alumnos no realiza ninguna actividad, debido a que hay familias que son parte de comunidades religiosas cristianas que no participan en estas actividades, y que no son considerados en el momento de exponer sus experiencias.

Se enfatiza en las diferencias que enlazan con un pasado indígena, reconociendo de esta forma a minorías que pasan desapercibidas en otras actividades, y exaltan la actividad como una tradición frente al Halloween. Es una pedagogía de multiculturalismo como explican Dietz y Mateos, en esa diferenciación quienes no participan son los niños que se quedan en Chimalhuacán, así como los docentes que evitan hablar de sus propias actividades.

### **c) Escuela Primaria Indígena, Intercultural y Bilingüe**

Un bilingüismo multicultural: el español-náhuatl y todo los demás.

Como revisamos, el marco normativo, el programa de estudio y el perfil docente se direccionan a presentar a la lengua indígena como un requisito para el establecimiento, funcionamiento y requisito de los docentes, y aún bajo el conocimiento de procesos de migración donde convergen distintas lenguas que ha llevado a propuestas con enfoque intercultural incluyente,<sup>54</sup> como lo es la coordinación general de Educación Intercultural y

---

<sup>54</sup> Sylvia Schmelkes, "Educación superior intercultural: el caso de México". *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*, Ford Foundation,

Bilingüe, en las prácticas educativas el discurso que prevalece respecto a la lengua es la idea de representación étnica.

Recordemos que esta escuela se funda bajo la consideración de atención a una población indígena náhuatl en la zona, por lo que se estableció desde el Nivel de Educación Indígena, que en las escuelas del Valle de México la lengua náhuatl formaría parte de una educación bicultural y bilingüe.

Diversos estudios en México reconocen esta “diversidad de diversidades”, como es el caso de la Primaria de nuestro estudio, donde encontramos una situación plurilingüe de los alumnos, de sus familias y de los docentes.

Como mencionamos, en la práctica educativa se considera el cumplimiento del curriculum con la materia de lengua indígena, el cumplimiento con las autoridades del nivel o del sindicato al participar en los concursos y el cumplimiento con la comunidad, por ejemplo, al entonar el himno nacional en náhuatl.

En el 2016 se realizó una práctica escolar llamada “tendedero de palabras”, donde cada grupo, de acuerdo a su nivel, exponían diversas palabras o frases en náhuatl para que la conocieran todos los alumnos, esta práctica se realizaba cada año con la idea de generar un glosario de palabras que les sirviera a los mismos docentes para la clase de lengua indígena, y que con el tiempo se pudiera comparar con “especialistas” de la lengua para corregir la escritura o el significado<sup>55</sup>. Durante el 2017 se realizó un ejercicio de reconocimiento de las diversas lenguas de la comunidad, ya porque los niños lo hablaran o sus padres, los resultados aparecen en el capítulo II, lo significativo del ejercicio es que la mayoría de los niños se dijeron monolingües del español y como segunda lengua fue el zapoteco, pero también aparecieron el mixteco, el tlapaneco, el mixe, el otomí y el totonaco; ese ejercicio llevó a generar otras dinámicas intra áulicas, donde la diversidad de lengua se

---

Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y ANUIES, 19 de noviembre de 2003,

[http://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural%20al%20caso%20de%20M%C3%A9xico\\_Sylvia%20Schmelkes.pdf](http://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural%20al%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf), (consultado el 12 de febrero de 2019)

<sup>55</sup> Cuando los docentes supieron que yo había estudiado historia, en más de una ocasión se me solicitó que verificara con los especialistas, si lo que ellos escribían y traducían era correcto.

convierte en una etiqueta de reconocimiento que se irá expresando en diferentes ejercicios en el siguiente ciclo escolar.

Sin embargo, en el contexto comunitario la “lengua oficial” sigue siendo náhuatl y continua como un referente étnico de los “antiguos mexicanos” que poblaron las cercanías del lago de Texcoco.

Para pertenecer al nivel, los docentes deben manejar una lengua indígena, sin embargo, al tratarse también de migrantes, tenemos una diversidad de lenguas entre ellos que no ocupan dentro de la escuela. Incluso el mismo náhuatl tiene al menos dos variantes, pues unos docentes hablan la lengua de la región de Hidalgo y otros de la región de Puebla, las variantes escritas suelen negociarse en función de quién participará en el siguiente concurso y presentará los proyectos por escrito, en los últimos años eso lo ha realizado el docente que proviene de Puebla y que además es uno de los más jóvenes de la comunidad.

No se considera un sentido de “recuperación” de las lenguas que se conocen en la escuela, el reconocimiento de las mismas queda en “demostración” de folklor o curiosidad. Lo que podemos analizar con base a los comentarios, es que en la comunidad existe una permanente discriminación en el ámbito laboral a los padres, no por desconocer el español, sino por ocupar la lengua indígena por lo que han dicho a los niños que no la hablen. En el caso de los docentes también se niega su lengua materna al evitar hablarla o compartir con los niños su conocimiento de la misma, se ha preferido conocer y manejar en el nivel básico el náhuatl.

El sentido de bilingüe quedó relegado al marco normativo y prácticas de requisito, pues no se dialoga respecto a los significados de las palabras, éstas quedan limitadas a una representación de sustantivos, siendo excepcionales el uso de verbos. Lo bicultural se centra en la relación lengua-lugar-historia nacional, dejando de lado la identidad étnica, espacial, gentilicia, histórica y ni que decir de la cosmovisión indígena. En cualquier caso, los concursos o evaluaciones externas en donde se enfatizan los esfuerzos académicos siguen siendo en español, no es casual que la escuela consiguiera los primeros lugares en el Concurso de Zona y Estatal de PLANEA y ENLACE y que las evaluaciones docentes del sexenio anterior indiferenciaran la primaria indígena de primaria general, y que todos los reportes administrativos o pedagógicos se realicen en español.

No se miran como una escuela bilingüe, ni intentan serlo, en todo caso se reconocen como “originarios” de territorios fuera de Chimalhuacán, lo que lleva a entender los significados de las palabras que ocupan de distinta forma, así como de ciertas conmemoraciones anuales. La raíz indígena, en todo caso, se encuentra en otro territorio y en otros espacios, pero no en la lengua.

Y ¿hablan en lenguas indígenas? Si, si lo hacen, lo hacen los niños en el receso o en las actividades de educación física y lo hacen los docentes entre ellos, especialmente los hombres. Sin reglas gramaticales ni para señalar sustantivos o verbos, es una forma de expresión ligada a adjetivos calificativos.

Estas prácticas y significados ejemplifican el análisis que presenta Bello respecto a los debates de educación indígena, los discursos coherentes y los propósitos a lo largo de su obra citada y evidenciando que estamos muy lejos de dar el paso de lo bilingüe a lo intercultural, en todo caso, el paso al reconocimiento y escucha de saberes, conocimientos y valores tradicionales no se realiza como parte del curriculum escolar, son prácticas inconscientes, de las que no se hablan o incluso se niegan de forma explícita pero se practican: la sobada para el empacho, la limpia para el malestar, el ritual cuando un pariente muere, la comida para celebrar, la importancia de los sueños, los apodos en náhuatl...es diálogo de “saberes”

## CAPITULO V. DECIRES Y MEMORIAS. CÓMO NOS RECONOCEMOS.

En este último apartado presentamos tres reflexiones respecto a la información de los capítulos anteriores sólo que con otras interrogantes y nuevas suposiciones. Como actores o representantes, como lo que permanece en las memorias dormidas y como quien forma parte de los minúsculos universos donde todo pasa.

Las memorias y las palabras se conjugan a pesar de los disfraces y los deberes, y continúan desafiando la historia pasada y la historia futura de los marginados, ya sean profesores, indígenas, migrantes o asesores.

### a) Una escuela donde todos somos actores

El capítulo 5 de libro de Dietz y Mateos, antes citado, se titula “Los intermediarios de los discursos y sus campos de transferencia: actores y arenas pedagógicas, académicas y políticas de lo intercultural”, en él explica -entre otros- cómo se resignifican los discursos con diversos intermediarios pedagógicos

“Estos intermediarios pedagógicos, académicos y políticos se sitúan en una especie de “triángulo atlántico” de influencias de modelos y enfoques interculturales, de los cuales se nutren conforme a sus propios intereses y estrategias para “interculturalizar” determinados campos de transferencia. En particular, la creación de nuevas figuras de intermediación cultural, la formación docente y la educación superior surgen como “arenas” predilectas de estos actores para aterrizar institucional y programáticamente su respectivo discurso intercultural.”<sup>56</sup>

En el espacio de estudio, nos encontramos con los actores que menciona Dietz y Mateos: maestros normalistas, maestros bilingües y el ATP. Veamos.

Los *maestros rurales* de acuerdo con el autor, tienen como labor principal “elevar el nivel cultural y educativo de los campesinos e indígenas, transmitiéndoles el orgullo de formar

---

<sup>56</sup> Scmelkes,2003., p. 91.

parte de una nación”<sup>57</sup> su antecesor es la labor de maestro misionero. En el colectivo de la escuela hay maestros normalistas de más de 25 años de servicio y originarios de otras entidades federativas que se integraron al servicio educativo con la formación de realizar una vocación de servicio y otorgar al que no tiene..., llevar al que necesita educación en lugares donde saber leer es la diferencia social y económica. Estos maestros normalistas hoy explican su función como una vocación para hacer algo que se necesita, porque les gusta ver que los niños aprenden.

Hace unos 20 años, la escuela era la única en la zona, en el contexto actual los padres tienen otras opciones para enviar a sus hijos a estudiar, así que dejaron de ser la única opción hace años y esta idea de “llevar donde no hay” perdió vigencia, sin embargo, se manifiesta la idea de “concientizar” a los padres de la importancia de estudiar como parte de su deber, concientizar significa que decidan dejar a sus hijos en la primaria, en la secundaria y si se puede hasta medio superior, evitar la deserción pues estudiar es una garantía de ascenso social.

Los *maestros bilingües* que fueron contratados por la Dirección General de Educación Indígena son normalistas y egresados de la UPN para el nivel en el Estado de México y por requisito hablan un alengua indígena, de ellos Dietz considera que “son ahora el punto de partida de los procesos de ‘interculturalización’ de la docencia en México. Mediante la aplicación del ‘enfoque intercultural y bilingüe’, en las escuelas Normales y Universidades Pedagógicas, los maestros indígenas se convierten en interlocutores predilectos de la SEP y la DGEI en su afán de lograr una educación cultural y lingüísticamente ‘pertinente’ para los pueblos indígenas del país.

En la escuela hay maestros que iniciaron su labor donde el nivel de conocimiento y uso de una lengua indígena era muy variado, además no todos hablaban el náhuatl de la región porque no son de la región. Ciertamente hay un reconocimiento reciente respecto a las lenguas que cada docente habla y su nivel de dominio entre ellos como parte de la práctica educativa, con los padres y con los alumnos, sin embargo, en las prácticas pedagógicas se mantiene la idea de que el náhuatl es un sello de identidad escolar y por tanto debe mantenerse dentro de las actividades. De acuerdo al currículo se debe dar cuatro

---

<sup>57</sup> Scmelkes,2003 p.105

horas de lengua indígena, igual que español y matemáticas, sin embargo, cada docente genera las actividades temáticas que considere pertinente donde se ocupe el náhuatl, más otras palabras en zapoteco, mixteco, etcétera. Esta situación supone un cumplimiento respecto a que la escuela dará clases en dos lenguas, sin embargo, la primera lengua es el español y los temas se desarrollan en español. De hecho, la escuela ha sido reconocida en otros ámbitos por tener los primeros lugares en evaluaciones externas. Recientemente el examen de SisAT<sup>58</sup> que se realiza dos veces al año, ha focalizado esfuerzos en la comprensión lectora en español, ningún reactivo comprende el uso de otra lengua.

Quizá Dietz y Mateos visualizan las prácticas interculturales por la experiencia en el nivel universitario, sin embargo, el conocimiento de lenguas indígenas por parte de docentes, padres, alumnos y otras personas vinculadas a la escuela, no establecen criterios “interculturales”, de hecho, aún quedan supeditadas las lenguas, prácticas y visiones del mundo indígena a la estructura nacionalista por y con la que se fundó la escuela. No se trata de dos o más formas de comprender el mundo, se trata de manejar el idioma y los conocimientos del mundo que permite garantizar un trabajo y, por tanto, una mejor vida.

*El Asesor Técnico Pedagógico* es un eslabón de las últimas dos décadas como una estrategia pedagógica a través de asesorías que darán a docentes y directivos de las primarias generales e indígenas. Dietz y Mateos lo resumen así: “Se trata por tanto de nuevas figuras creadas desde el Estado con el objetivo de revitalizar o ‘defender’ las culturas y lenguas indígenas a través de la educación”<sup>59</sup>. Esta figura es un asunto interesante, ya que los ATP que están presentes en la escuela son de dos ámbitos. Por un lado, en la Supervisión que corresponde está la figura, sin embargo, su función se limita a hacer lo que el supervisor indica en términos administrativos principalmente, los otros ATP son de los Centros de Maestros, quienes son gestores para llevar la información de los cursos de actualización, sin necesariamente realizar una labor de asesoría.

---

<sup>58</sup> Sistema de Alerta Temprana (SisAT) es un examen de diagnóstico, cuya finalidad es detectar a los niños que no están alcanzando los aprendizajes esperados. En otras palabras es otra evaluación externa que realizan los docentes pero que no genera modificación significativa en la planeación ni en las estrategias didácticas.

<sup>59</sup> *ibid.* p.108

En los últimos años se comisionó a los ATP de los Centros de Maestros a ser observadores de los Consejos Técnicos para generar una serie de informes y en muy recientes años (2019-20) para generar estrategias de intervención que apoyen al colectivo que acompañan.

Por otra parte, en este campo están los docentes de USAER, que ha estado presente desde hace una década de forma regular como especialista para la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje o alguna discapacidad, del 2016 al 2018 son dos asesores distintos. En lo general esta asesoría es solicitada para a su vez pedir el apoyo adecuado a los padres, sin embargo, no existe un seguimiento a los casos para revisar que exista un avance de los niños ni programa de inclusión dentro de las aulas, su figura se ha direccionado a atender selectivamente a alumnos con alguna discapacidad o deficiencia mental, en la que incluyen la 'mala' conducta.

En esta área entra la experiencia personal, pues como ATP se me solicitó que ayudaría a realizar y verificar que el vocabulario en náhuatl que ocupaban los docentes fuera el 'correcto' en cuanto a la escritura, ya que al saber que yo era historiadora entonces se encontraba una lógica con el conocimiento del México prehispánico y de la lengua, explique que eso estaba fuera de mis capacidades. Eso fue antes de lo que corresponde en este estudio, para el ciclo 2016 en adelante la función corresponde a la descripción anterior, es decir, un asesor enlace con el Centro de Maestros (CdeM) para dar la información de los cursos de actualización, y en ese periodo cursos para la preparación para el examen de evaluación.

Además, fui asignada como "observador" del desarrollo del Consejo Técnico Escolar, especificando en ese momento que mi función era observar y realizar una guía de observación al Departamento de Actualización, todos los ATP de los CdeM en el Estado de México realizan esta función con fines estadísticos, principalmente.

Respecto a lo que Dietz y Mateos llaman las "Nuevas redes de mediadores culturales y sus campos de transferencia", describen cómo es que diversos actores de diferentes esferas sociales (políticas, académicos, indigenistas, entre otros), se suman a la dirección discursiva de educación indígena, mezclada con políticas proteccionistas y paternalistas. Así, cuando en el 2004 llegó Margarita Zavala en helicóptero a Chimalhuacán para regalar

instrumentos de banda y juguetes, ya estaba establecido el discurso de necesidad que prevalece hasta la fecha en la escuela por parte de sus autoridades. Entre el 2016 y 2018 diversos intermediadores han transcurrido por la escuela.

Una estudiante de arquitectura ocupó a los niños para realizar sus trabajos de doctorado respecto al arte de los niños en una primaria indígena<sup>60</sup>, la tesis central estaba en los dibujos relacionados con elementos de naturaleza y de historia que los niños plasmaban en sus dibujos, especialmente con niños de segundo año.

La fundación Lazos ratificó su apoyo para otorgar uniformes (pants y chamarra) a los niños, un cuadernillo tipo cuento respecto a los “valores”, mochilas y útiles a cambio de que los docentes reciban una vez al mes capacitación para trabajar con los materiales que les otorgan, así como el desarrollo socioemocional o los talleres o los títulos que van de acuerdo a la política educativa integrados a la currícula de la escuela.

El agente del municipio que en ocasiones pregunta qué necesita la escuela, pero le dan otros insumos, por ejemplo, con el sismo de 2017 donde la escuela quedó en condiciones donde los salones no podían usarse, desde la cabecera municipal se estuvo dando recursos para su rehabilitación a las escuelas estatales, pero a esta escuela no podía apoyarla porque era de orden federal. Salvo claro, cuando participo la banda de guerra en un festival que si hubo presupuesto para uniformes.

Justo durante el sismo de 2017 fueron evidentes otros actores externos, el Sistema Educativo del Estado de México de los SEIEM, dictaminó que la escuela no podía abrirse por los daños de la estructura, meses después dictaminó que algunos salones si podían usarse y que se encargarían de rehabilitar lo que fuera necesario. Los meses pasaron y los docentes se rotaban en los salones disponibles<sup>61</sup>, entonces aceptaron el apoyo de la Fundación Lazos, enlazada con la fundación de Teletón, sus representantes estimaron un apoyo de más de un millón de pesos a la escuela, sin embargo, las aulas que construyeron

---

<sup>60</sup> Álvarez Gil María Fernanda, Educación artística-visual y desarrollo en infancias socialmente vulnerables. Dos estudios de caso comparativos entre una primaria indígena urbana y una rural Tesis de Doctorado en Artes y Diseño, FAD-UNAM, 2016

<sup>61</sup> Toda un ala de 5 salones más la dirección y los baños quedaron inhabilitadas, Entonces decidieron ocupar algunos salones en obra negra y algunos espacios de la escuela donde hay un gran pirul. Se privilegió que los niños de primero y segundo año quedaran en sus aulas y de 3 a 6 se rotaban para tomar clases por día adentro y afuera del aula.

fueron prefabricadas<sup>62</sup> y por su disposición aumenta mucho la temperatura. Meses después SEIEM otorgó un tercer dictamen a través del gestor que va desde Toluca a Chimalhuacán, la DGEI también dictaminó que la escuela podía retomar actividades completas y envió un docente de educación física (temporalmente). El municipio envió después mobiliario –sillas y mesas- par los alumnos. Poco después a escuela y sus niños salieron en los spots del teletón.

Desde estas situaciones, podemos comprender cómo en esta confluencia de actores externos, el discurso recurrente está muy lejos de un diálogo de iguales entre los actores de la escuela y los agentes que no pertenecen a ella, sino más bien se replica el diálogo entre quien posee y quien no posee, entre quien lo necesita y quien lo tiene, asumiendo el papel correspondiente. En todo caso, la aportación de la escuela, después de recibir, es continuar el discurso del estado respecto a lo que se entiende como cultura indígena y resguardo de tradiciones ancestrales con diversos motivos, ya por un tradicional sentido de cumplir las indicaciones de las autoridades inmediatas, ya por el discurso transgeneracional devenido de épocas anteriores, o simplemente por el reconocimiento de una infraestructura endeble del sistema estatal al que pertenecen.

No es que los docentes o miembros internos o externos desconozcan los discursos y las teorías sobre interculturalidad, al menos no desconocen las oficiales, sino más bien pesa demasiado la idea de orientación de la escuela, un supuesto “deber ser y hacer” en ese escenario y en ese tiempo, al menos de eso dan cuenta los docentes que durante los días de asueto o vacaciones suelen visitar a familiares o “retornar” a su lugar de origen, igual que lo cuentan los niños que visitan a sus familiares. Retornar significa que aún son ajenos al lugar donde trabajan y por tanto en el regreso son ellos mismos, hablan como habla la familia y olvidan posturas y composturas educativas. Fuera de la escuela la interculturalidad se vive, dentro de la escuela la interculturalidad es un discurso que direcciona para dar y obtener, es decir, continúa en la lógica occidental, capitalista y de poder.

---

<sup>62</sup> Puedo inferir lavado de dinero, ya que en los mensajes de televisión y de la página de internet, la imagen de la escuela y de los niños se ocupó para validar su ayuda. Sin embargo, las aulas prefabricadas guardan mucho calor, eso lleva a cerrar las cortinas para evitar tanto calor y a su vez prender los focos eléctricos. Salvo la dirección que fue construida con ladrillos y la dejaron en obra negra.

## **b) Se hace lo que se sabe hacer, no lo que dicen que se haga**

En el 2003 la afirmación “educación intercultural para todos” es una idea presentada por Schmelkes para atender a la situación de migración de indígenas a la ciudad, los cuáles salían de los esquemas de atención a comunidades indígenas en zonas rurales como atendía la DGEI.

En el discurso educativo la entrada al siglo XXI consideraba esta situación con miras establecer un enfoque intercultural “que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar”<sup>63</sup> Esta “novedad” discursiva no corresponde con la realidad de la escuela de nuestro estudio, explicamos.

Cuando la escuela se fundó la zona se consideraba rural para las datos y estadísticas educativas, no porque en la zona se dedicará a la agricultura, sino porque carecía de la infraestructura urbana, además de que el municipio de Chimalhuacan se consideraba parte de los cinturones de pobreza de la Ciudad de México en los años 80.

Se determinó la lengua náhuatl por las estadísticas que manejaron la DGEI y el INI a inicio de los 80 sin considerar lenguas indígenas de grupos migrantes. En la escuela para el 2006 el proceso de migración se había desacelerado resultando que para el 2016 los niños en su mayoría eran nacidos en el Estado de México, aunque sus padres eran nacidos en otras entidades.

Es decir, la teoría de Schmelkes (o de la política educativa) es tardía respecto a la descripción de lo que intenta atender en un proceso de convivencia bicultural a intercultural; pero aun así se suma a las disposiciones del ‘deber ser’ sin aterrizar en las prácticas escolares. Y sin ninguna novedad respecto al entendimiento de lo intercultural desde lo indígena, olvidando o negando las diversidades no dicotómicas de la escuela, ni siquiera porque unos años antes se reconocía oficialmente la “tercera raíz”.

---

<sup>63</sup> Sylvia Schmelkes, “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, México, 2004, pp. 9-13.

Si seguimos esta línea ¿Qué es lo indígena y que es educación indígena en la escuela Primaria Indígena Vicente Lombardo Toledano?, que son nuestras preguntas eje en este trabajo, entonces cerramos un círculo. Revisamos las teorías de Dietz y Schmelkes de lo que es interculturalidad en la escuela y por qué no podrían ser efectivas en nuestro caso; por fortuna –más bien por dirección académica- recordamos a Carlos Skliar<sup>64</sup> y modificamos la pregunta: ¿podemos decir que las prácticas de interacción de las personas que son actores en la escuela no son prácticas interculturales?<sup>65</sup>

Es decir, reconocemos fácilmente el incumplimiento de lo que llamamos intercultural: la exclusión, la discriminación, las prácticas de homogeneización de una lengua indígena, el papel de la necesidad, el imaginario de la historia nacional, la desvinculación o desarticulación de los propios conocimientos y así, la lista sigue.

Sin embargo, hasta el momento hemos caído en la trampa de lo que Skliar llama pedagogía de la diferencia “una pedagogía que no se refiere, obstinadamente, a un único y bien delimitado espacio institucional, así como a una única y bien delimitada tipología de la diversidad”<sup>66</sup>, cuando, pensando un poco, los actores en la escuela lo somos sólo en ciertos momentos de esas horas dentro de ese espacio.

En realidad, las interacciones develan un sentido de reconocimiento cimentado en las raíces más profundas de México, en la hibridación del pasado prehispánico con todos los cúmulos de los siguientes siglos. Y entonces, empiezo por mí.

Asistí como ATP cuando se revisó mi petición como conveniente para el Centro de Maestros de Texcoco, dónde no se habían considerado a las escuelas indígenas como parte de la zona de atención de los cursos de actualización; después al cambiar de centro de trabajo a Nezahualcóyotl, mi petición de continuar como ATP observador del CTE fue una propuesta irreverente, rebelde e irrelevante ya que esa escuela estaba en un municipio que no forma parte de la zona de influencia -oficial-, no contribuiría a la estadística numérica de atención y no me darían comisión con viáticos ya que el mapa marcaba 10.7 kilómetros de

---

<sup>64</sup> Carlos Skliar, *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila editores-Ediciones Marina Vilte, Buenos Aires, 2002, Especialmente el último capítulo de libro titulado “¡Ay! ¿Por qué nos reformaremos tanto? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia”

<sup>65</sup> “Hay una historia, una herencia, un ‘monumento testamentario’ en aquello que llamamos educación. Y en esa historia, la pregunta por la educación vuelve sobre nosotros mismos para obligarnos a mirar bien. Mirar bien nuestra pregunta, pues toda pregunta puede ser también un abandono, o una cerrazón, o bien una cruel invitación a la sinceridad” *Ibid.* p.143

<sup>66</sup> *Ibid.* p 149

mi trabajo a la escuela. Asistí justificando la necesidad de atención ya que en el Valle de México nadie ‘atendía’ Educación Indígena, sólo con ésta explicación se me permitió asistir a la escuela.

Como ATP que atendía a la escuela permanecí un tiempo, estaba fragmentada en mi tiempo y mi persona y entonces en un momento que parecía infortunado porque estaba expuesta mi debilidad humana, al llevar a mi hija a la escuela, en realidad estuve completa y entonces fui aceptada porque ya no era ATP de un momento, era madre, trabajadora, esposa, hija y también ATP y nuevamente, compartieron sus alimentos conmigo y con mi hija. ¿Este reconocimiento a la completud del otro no es una práctica intercultural? Me parece que sí porque en la medida que nos reconocemos como un ente que no puede separar lo profesional de lo personal y nos comunicamos sin posturas de comportamientos correctos o incorrectos podemos aceptarnos y quizá hasta convivir con gusto.

Ahora comprendo cómo la “pedagogía del otro” es un sutil encuentro con la normatividad, luego la complacencia y después el respeto:

Una pedagogía del presente disyuntivo que puede ser, al mismo tiempo, tres posibles modos de entender “la” educación: la pedagogía del otro que debe ser siempre borrado, la pedagogía del otro como huésped de nuestra hospitalidad y, por último, la pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente.<sup>67</sup>

Coincidimos con Skliar que dentro de la escuela “está bien ser aquello que no se es o no se está siendo y no se podrá o querrá ser”<sup>68</sup>, y se finge momentáneamente pero finalmente, cuando el profesor enseña el náhuatl de Puebla a la maestra de Atlacomulco que sabe mazahua, se conversa en una misma visión. Lo que se escribe en el cuaderno -mi diario de campo- se convierte en evidencia de lo que no se es ni será, para finalmente sonreír entre ellos cuando los niños de segundo grado escriben en español, pero comprenden las bromas de profesores independientemente de su lenguaje. Si ellos pueden entenderse en dos lenguas distintas, los niños se saben también comprendidos, y no importa si sólo copian o descifran, pues reconocen otras formas de comunicarse que van más allá del espacio y tiempo escolar<sup>69</sup>. Esta aceptación de las diferencias desafía. ¿acaso no es una práctica

---

<sup>67</sup> *Ibid.* p. 147

<sup>68</sup> *Ídem.*

<sup>69</sup> Justamente Skliar explica: “La pedagogía del otro que debe ser borrado: una pedagogía para que la mismidad pueda ser, siempre, la única temporalidad y espacialidad posible” *Ibid.* p 148

intercultural? Me parece que sí, pues como dice Aguado<sup>70</sup>, un principio del enfoque educativo intercultural es el respeto por todas las culturas coexistentes, como presenta en Teresa Aguado en una síntesis de cinco puntos

La pedagogía del otro como huésped o pedagogía de la diversidad, que “reúne en el mismo tiempo, la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro. Que anuncia su generosidad y esconde su violencia de orden”<sup>71</sup> y es vivido en cada “evaluación” de alumnos, de docentes, de directivos de las señoras que sirven la comida, de quien solicita algo al sindicato. Carmen lo vivió cuando fue “evaluada” por el INEE, quien tuvo la “ventaja” de asistir a un curso para prepararse para hacer su examen. Al curso debía asistir obligatoriamente junto con decenas de sus compañeros, y entregar una serie de tareas, que, a su vez, serían las tareas que ocuparía en su examen.

La maestra fue seleccionada y clasificada para cumplir con las tareas solicitadas por el asesor por pertenecer al nivel de “indígena”, la que derivó en que ella no pudiera faltar porque su asistencia estaría registrada en una lista que llegaría al sindicato, Carmen se sintió amenazada diferencia (indígena) y por su igualdad (docente), y puntualmente asistió al curso, firmó el formato de asistencia y entregó tareas sin embargo, en este proceso ella enfermó y por medio de su comadre supo que tenía una sombra que ella cargaba todo el tiempo y la estaba enfermando. Entonces, ella fue quien evaluó la prioridad en su vida y decidió concluir el ritual tras la muerte de su hermana, a quien no había ido a velar a los nueve días de fallecida en el panteón, allá en su tierra en Hidalgo porque tenía que asistir al curso.

Así, que Carmen se fue para concluir la despedida de su hermana, porque eso era más importante que su evaluación, que su trabajo, que las amenazas. La familia es prioridad y por ello pidió apoyo a sus compañeros de trabajo y su propia hija, quienes ayudaron a realizar las tareas de evidencia del curso y del examen de evaluación. Todos comprendieron cuando Carmen faltó por ir a la “vela”, no cuestionaron y ofrecieron condolencias sinceras. Así, se rompe la pedagogía del huésped, se comprenden y encubren las vivencias que no

---

<sup>70</sup> Aguado Odina Maria Teresa, La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>. (Consultado 15 de agosto de 2018)

<sup>71</sup> *Ibid.* p 149

negocian con las normas. Me parece una práctica intercultural porque la diversidad de creencias que no se clasifican en las estadísticas y que no se atienen a calendarios oficiales simplemente se viven y se aceptan, independientemente del papel que se tenga como alumno, empleado, autoridad.

Por último, Skliar dice...

“...y la pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente es la pedagogía de un tiempo otro, de otro tiempo, de una espacialidad otra, de otra espacialidad. Una pedagogía que tal vez no ha existido nunca y que tal vez nunca existirá. Una pedagogía que no pueda ocultar las barbaries y los gritos despiadados de los mismos, que no pueda enmascarar la repetición monocorde, y que no pueda, tampoco, ordenar, nombrar, definir, o hacer congruentes los silencios, los gestos, las miradas y las palabras del otro...”<sup>72</sup>

Esta “pedagogía”, es decir, esta enseñanza-haciendo parece negada en la escuela, en todo caso nos centramos en decir cómo se refuncionalizan los discursos, vimos lo evidente sin mirar lo importante. La escuela tiene un espacio que continua en “obra negra” y funciona como dirección. Está dividido en dos espacios que son 2.5m x 2.0m cada uno. El espacio de entrada tiene anaqueles y papeles, en teoría funcionaria como recepción, sin embargo, no se usa para tal fin. El segundo espacio esta con los escritorios de la directora, subdirector y la secretaria y tiene anaqueles en las paredes, al centro acomodaron unas mesas que son escritorio-comedor.

De inicio todo parece un desorden, con ordenadores e impresoras amontonados, suele estar sucio de comida, café, dulces. La papelería para docentes y niños no está clasificada. Ahí pueden hallarse cosas de música, de laboratorio, libros de los agentes externos, el garrafón de agua, los cuadros de generaciones pasadas y de los alumnos “destacados” en fin, la lista sería larga. ¿por qué juzgar ese “caos” ?, incluso atrever a sugerir o dar ayuda para acomodar. ¿qué faltaba mirar?

Alrededor de la escuela la colonia cuenta con servicios de agua, luz, drenaje, la mayoría de las familias son grupos domésticos que comparten un espacio por lo general de dos o tres cuartos, o al menos así era hace unos diez años. Sin empleos estables y de nivel

---

<sup>72</sup> *Ibid.* p 153.

escolar básico, los padres o tutores de los niños encuentran en el espacio llamado Dirección, un reflejo de su propia cotidianeidad. El desorden no es tal, la imagen es un espejo de lo que fue Chimalhuacán cuando la escuela se fundó, es un pilar de permanencia ante todo cambio vertiginoso. La mesa al centro, como en el espacio de la cocina, es donde se negocia y se comparte. Comer en la Dirección Escolar es un símbolo de confianza, ahí se lleva el guisado de la casa y se ofrece, no importa si hay sillas para todos. El desorden es un desafío a la autoridad, a quien, por cierto, siempre se entrega en tiempo lo administrativo, así como a los actores externos de quien se recibe algún insumo. Ahí están las fotografías de los niños que reciben su reconocimiento directo del presidente son evidencia del cumplimiento que pueden hacer, porque es momentáneo y poco relevante para su vida. No existe libreta de retardos, ni les ocupa que la docente de tercer grado no alcance a ver bien, simplemente conviven como se convive fuera del aula, aunque se tenga que simular otra cosa. Esta situación también es una práctica intercultural.

### **c) Un conflicto de conciencia.**

A mediados de siglo pasado ya existían obras centradas en los conceptos de otredad, alteridad, nosotros y los otros, mientras el auge antropológico se afianzaba a los pilares del estado nacionalista y devoraba los rastros de lo no igual, autores como Emmanuel Levinas nos invitaban a reflexionar sobre el hombre y sus relaciones con el prójimo. Y no es que exista algo de novedad, es que hasta el momento resulta fácil desprendernos de lo humano total incluso para decir “reflexionar sobre el hombre”, quizá sería más adecuado decir, reflexionar sobre mí y nosotros y nuestras relaciones.

Ya en su obra *Entre nosotros para pensar en otro* aborda el tema de la significación ética del otro, y nos dice “Al referirse al ente en la apertura del ser, la comprensión le encuentra una significación a partir del ser. En este sentido, la comprensión no le invoca, simplemente le nombra. De ese modo ejerce con respecto a él una cierta violencia y una

cierta negación, una negación parcial, que es violencia”<sup>73</sup>, hablamos, miramos y estudiamos la “educación indígena” a partir de supuestos de quienes la imparten y la reciben, nos centramos en los sujetos como un ser inamovible en la historia y nos encantamos con el espejismo de un pilote permanente llamado “lengua indígena”, si habla náhuatl es indio-si es indio habla náhuatl y no le comprendemos sino nos sumamos a la corriente de la negación de la diversidad y por supuesto somos cómplices de la violencia, especialmente considerándonos ilustrados, no ignorantes, sabedores de los nombres.

El autor continúa “y esta parcialidad reside en el hecho de que el ente, sin desaparecer, se encuentra en mi poder. Esa negación parcial que es la violencia niega la independencia del ente: es mío. La posesión es el modo en que un ente, sin dejar de existir, resulta parcialmente negado”<sup>74</sup>, por eso durante cientos de años la historia escrita era sobre ellos, para ellos, con ellos, pero nunca desde ellos.

La voz de lo indígena tenía que ajustarse a la forma de lo que se considera educación. El singularismo también excluye, así que mejor hablemos en plural. A las voces indígenas se le niega, pero parcialmente, por eso decimos “rescatamos”, se les violenta, pero para ayudar, por eso justificamos la intromisión. Los mismos documentos etnográficos son la posesión de quien sí sabe, este trabajo posee la información de los otros, quienes por gusto o por obligación la otorgan como parte de su esencia negada, o de la costumbre de dar al que tiene cualquier tipo de poder, sólo porque pide.

Por lo tanto, dejar de poseer implica comprender y aceptar las conveniencias y posibilidades de ser o no ser cómplice de la educación indígena, de ser o no ser representante de lo indígena, de ser o no ser *agente* educativo. Simplemente porque después de cierto tiempo no se puede ser lo que no se es, no puedes ser indígena “a modo” de forma permanente; no se puede separar de la educación las creencias, actitudes, frustraciones, enojos o ambiciones individuales y colectivas, por lo que siempre serán válidas las normas no escritas para generar procesos educativos individuales, cerrados, íntimos.

Si se tratase de una investigación que posee y explica caemos en la tentación de la negación (total o parcial) del otro, para nuestra suerte nos alejamos de los sujetos de estudio

---

<sup>73</sup> Emmanuel Levinas, *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Editions Grasset, España, 2001, p. 21

<sup>74</sup> *Ídem*.

y nos acercamos a las personas y nos refugiamos en la interpretación como el discurso que intenta señalar, pero no acusar, encontramos en las posibilidades de la “educación indígena” sentidos de memoria histórica y silencios que ocultan la visión de otro mundo a través de la oralidad.

Y si esto es cierto, ¿para que se hacen esos ejercicios? ¿Cómo evitar la disposición del material para un reconocimiento burocrático?. Reformular un para qué y un por qué es también simular si no se acepta el impulso inicial para culminar este trabajo. Así, cierro el capítulo con el conflicto presente de tiempos, formas, procesos, desacuerdos, acuerdos, necesidades, compromisos, ventajas, obligaciones y propuestas. La única certeza, es saberse acompañada.

## CONCLUSIONES

Me preguntó si ¿en algún momento los historiadores hablan de tiempos apacibles y prósperos? Al menos los historiadores que conozco siempre miran el presente con espanto, asombro y hasta miedo, independientemente de los placeres que puedan proveerse el Presente es efímero, líquido como diría Bauman.

Esta paradoja de placer y angustia puede equivale a la realización de este trabajo; sin embargo, ahora no soy sólo historiadora, soy Asesor Técnico Pedagógico y también se suman los descubrimientos de quienes se enamoran de la educación como espisteme y praxis, incluso se puede mirar con optimismo la incertidumbre de lo efímero, ya que la interculturalidad no busca certezas y convive con lo posible y lo probable.

En el espacio laboral donde me encuentro la estructura básicamente condiciona la comunicación e intervención vertical, más como un ejercicio de poder (de conocimiento o información) y de conveniencia de actualización profesional (evidente con una constancia) que en cierta forma replica la estructura donde se inserta. Los Centros de Maestros forman parte de un Departamento que a su vez rinde cuentas a la Dirección de Educación Superior del Estado de México en el ámbito federal y donde las formas de comunicación están dispuestas *a priori* y hacerlo diferente es considerado una posición de resistencia o mejor dicho, rebeldía, indisciplina e insubordinación (sin ser sinónimos).

Pensar y proponer desde una escucha multidireccional ha resultado en la aceptación de la existencia de las diferencias, quizá todavía no nos acepten como diferentes y el discurso de la interculturalidad y la equidad de género sea manipulado y pervertido en la mayoría de las ocasiones, sin embargo las minúsculas ocasiones en que nos vemos y aceptamos como pares de los compañeros que forman parte del sistema educativo son suficiente combustible para mantener el impulso de sabernos interculturales como praxis y no como teoría, enfoque no es mirar desde un lugar, es vivir dentro de la diversidad y comprender que existen múltiples interacciones, intervenciones y combinaciones de pensamiento.

Así mismo, con el desarrollo de este escrito podemos sintetizar algunos puntos y presentarlos como conclusiones:

- Los significados de educación indígena se modifican en función de los requerimientos institucionales y las prácticas docentes.
- El planteamiento de educación intercultural en la primaria indígena se centra en el reconocimiento de la norma pero en prácticas de convivencia donde no importa si son indígenas, migrantes o para la aceptación de la diversidad cultural
- El desafío del multilingüismo áulico sigue siendo un camino utópico dentro de las planeaciones pedagógicas, y sigue presente la dicotomía indígena VS no indígena.
- Se reproduce un esquema de diferencias en un contexto de desigualdad social evidente.
- El reconocimiento de diversas expresiones culturales lleva a su tolerancia y si incomoda, a su negación pero si es conveniente, la acepta y se fomenta.
- Todos somos capaces de asimilarnos y de poner resistencias, y las múltiples conveniencias pueden ser de orden material, beneficios laborales, interacción humana, bienestar comunitario, entre otras.

El proceso de selección y organización del tema, los análisis y el escrito se consolidó a partir de tres pilares que, desde mi reflexión, tiene éste posgrado: La interdisciplina, ser Observador-participante, la Reflexión de mi práctica. Aclaro que no son los únicos, son de los que me ayudé para reflexionar.

Con el primero, como comenté en la introducción del trabajo y el capítulo I, se discutió hasta comprender que la discusión abre más puertas epistemológicas que las que vemos de inicio. La investigación histórica y la investigación educativa no son contrarios, ni rivales, ni extraños. Ambas se centran en el humano y su proceso al futuro, la investigación histórica mira al pasado para construir en el futuro, la investigación educativa mira el presente para construir en el futuro. El enfoque simplemente evidencia las convivencias disciplinares, su discusiones, formulas, direcciones, conveniencias y posibilidades.

La observación-participante es una metodología muy tentadora que suele proponerse, estamos presente y hasta confiamos en una intervención que guía y mejora a los demás y a uno mismo. Renunciar a ella no fue un capricho, es una decisión al abrir el dialogo interdisciplinar y proponer nuevas preguntas a viejas técnicas, y ocupar técnicas conocidas en otras áreas no tradicionales. Este desafío era tentador también porque era cómodo, sin embargo la incomodidad resultó una decisión conjunta con el asesor de tesis al revisar este análisis como una posibilidad del área educativa.

La reflexión de mi práctica quizá fue lo más difícil, la autocrítica implica reconocimiento de sí mismo para poder señalar a otros y -fuera del diván-, esto obliga a comprometerse con la teoría del enfoque de inclusión e interculturalidad. Escuchar lo no escuchado, mirar lo no mirado, comprender otras prioridades, analizar desde la complejidad, aceptar la tensión y el conflicto, reconocerse diferente, diverso y desigual, comprender que hablar del otro es hablar de uno y de nosotros, son frases que llevan mirarse al espejo en cualquier sentido y obligan a sumarse a nuevas formas de resistencia, porque no es un mundo para todos todavía.

La hipótesis de este trabajo fue refutada: “Si en el curriculum de primaria indígena se plantea una educación bicultural, donde la lengua indígena de la región debe usarse al menos por ciertas horas a la semana en los contenidos de las materias y suponemos que en esta escuela se considera que el cumplimiento del curriculum está en el uso del náhuatl como parte de los contenidos de español y en ciertas actividades indicadas por la autoridad donde se expresen rasgos que se consideran indígenas entonces a estas actividades se les considera la práctica de una educación indígena intercultural” pues la atención al curriculum se realiza desde significantes personales y colectivos que no son propiamente actividades interculturales, aunque nos dimos cuenta en el análisis de las diferentes dimensiones que fuera de la escuela la interculturalidad se vive, dentro de la escuela la interculturalidad es un discurso

Si la historia como disciplina y praxis me ayudó a mirar el pasado, la educación como praxis, disciplina y el sustento de mi familia, le dio otro sentido a mi presente y futuro. De esta forma la participación e intervención en el ámbito educativo toma un camino donde sabe de la desigualdad pero también de las posibilidades reales de transformación, de otra posible educación. Gracias.

## REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, Martine, *La Educación Intercultural*, Barcelona, Idea Books S.A., 2001
- Abril Villalba, Manuel. *Enseñar lengua y literatura, comprensión y producción de textos*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004
- Aguado Odina, Teresa “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realización” En *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Madrid, España: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).2006
- Aguado Odina, Teresa, *et.al Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Ministerio de Educación y Cultura, CIDE, Madrid. 1999
- Aguillar Edwards, Andrea, “Del discurso a los hechos: el Estado mexicano y los pueblos indígenas de México”, *Revista de Sociología Configurações*, <https://journals.openedition.org/configuracoes/2256>, (consultado el 30 de marzo de 2015)
- Alonso, Verónica, *Chimalhuacán ayer y hoy*, México, Editorial Pedagógica Nezahualcóyotl, 1996
- Alzate Piedrahita, María Victoria, Arbelaez Gómez, Martha Cecilia, Gómez Mendoza, Miguel Ángel, Romero Loaiza, Fernando, “Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, núm. 3, 2005.
- Arendt, Hanna, *La condición humana*, 1ª ed. Buenos Aires, Ediciones Paidós, 2009
- Bastiani Gómez, José, El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula”, *Ra Ximhai, Revista científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, Vol. III, núm. 2, mayo-agosto, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, 2007, 365-736.
- Bello Domínguez, Juan, “Educación intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias?”, *Ra Ximhai, Revista científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, vol. 9, núm. 1, enero-abril, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, 2013, 61-73
- Bello Domínguez, Juan, *Educación y pueblos excluidos*. México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa-Senado de la República, 2007
- Bonfil Batalla, Guillermo, *México Profundo. Una civilización negada*, México, SEP/CIESAS, 1987

- Contreras Acevedo Ramiro y Sánchez Trujillo María Guadalupe, *El artículo 2do Constitucional. ¿Pluralismo jurídico en México?*, UNAM, <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3455/27.pdf> (consultado el 25 de marzo de 2013).
- Contreras Montes de Oca, Ileana (1995) "De la enseñanza a la mediación pedagógica", *Revista Educación*, vol. 19 núm. 2, 1995, 5-15.
- Diccionario de la Real Academia Española*, en la dirección electrónica <https://dle.rae.es/decreto?m=form>, (consultado el 30-08-2020)
- Diccionario jurídico mexicano* tomos II, III y VIII, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 1982
- Diccionario panhispánico del español jurídico*, en la dirección electrónica <https://dpej.rae.es/lema/convenio> consultado el 30-08-2020
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés "Del multiculturalismo a la interculturalidad". En *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, 2003 pp. 49-78.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB, 2011.
- Diez Gutiérrez, Enrique Javier, *Globalización y educación Crítica*. Ediciones desde abajo, Ciudad Bolívar, 2009
- Fierro Cecilia, et al. *Transformando la Práctica Docente*, PAIDOS, México, 1999.
- Franziska Roeder, Alessa "La interculturalidad en la educación indígena en México desde la perspectiva de la antropología cultural y social" *Edáhi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu Archivos*, Vol. 4 Núm. 7 (2015):
- Fukuyama, Francis "El Fin de la Historia", *The National Interest*, No. 16, summer 1988, 19-35
- Gentili, Pablo, *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Siglo XXI / CLACSO, 2011
- <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/view/967/4128>
- La Torre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. España, 2008
- León, Giselle, "Aproximaciones a la Mediación Pedagógica", *Revista Calidad en la Educación Superior*, vol. 5 núm. 1, 2014,

<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/348>, (consultado el 15 de abril de 2015)

Levinas, Emmanuel *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Ed. Pretextos, España, 2001.

Llunch Balaguer, Javier y Salinas Catalá, Jesús, "Uso (y abuso) de la interculturalidad", *Cuadernos de Pedagogía N.º 252*, noviembre, 1996, 80-84

Naranjo, Gabriela," La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html>, (consultado el 17 de febrero de 2017)

Navarrete Linares, Federico, *Los pueblos indígenas de México (pueblos indígenas de México contemporáneo)*, CEI, México, 2008

Rockwell, Elsie, "Huellas del pasado en las culturas escolares" en *Revista de antropología Social, No. 16*, 2007, 175-212

Sandoval-Forero, Eduardo Andrés y B. Jaciel Montoya-Arce "La educación indígena en el Estado de México" en *Papeles de población, vol. 19, núm. 75*, 2013, p.1-28

Santos Guerra, Miguel Ángel, *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. CAM, España, 2001

Sartre, Jean Paul, "Prefacio" en Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, FCE, México, 1961, I-XII

Schmelkes, Sylvia, "Educación superior intercultural: el caso de México". *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y ANUIES, 19 de noviembre de 2003, [http://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural\\_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico\\_Sylvia%20Schmelkes.pdf](http://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf)

Schmelkes, Sylvia, "Indígenas rurales, migrantes, urbanos una educación equivocada, otra educación posible" en <sup>l</sup> *Pensamiento iberoamericano*, ISSN 0212-0208, N. 7, 2010 (Ejemplar dedicado a: Presente y futuro de la educación iberoamericana / coord. por Álvaro Marchesi Ullastres, Margarita Poggi), págs. 203-222. [http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1006238](http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1006238)

Schmelkes, Sylvia, "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, México, 2004, pp. 9-13

- Skljar, Carlos, *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila editores-Ediciones Marina Vilte, Buenos Aires, 2002
- Taylor, S. J. y Bogdan, R, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1992
- Vélez Chablé, Griselda, "El docente ante los retos educativos del siglo XXI", *Pampedia*, No. 2, enero-junio, 2006, 55-59
- Wallerstein, Immanuel (Coord.), *Abrir las ciencias sociales*, UNAM-Siglo XXI, México, 1996
- Žižek Slavoj *En defensa de la intolerancia* Ediciones Sequitur, Madrid, 2008.

## Documentos

(leyes, decretos, informes y escritos rectores de la política educativa)

- Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, *Nuestra Diversidad creativa, Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, Madrid, UNESCO-Fundación Santa María-Ediciones SM, 1997  
[https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra\\_diversidad.pdf](https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra_diversidad.pdf) (consultado el 7-04-2017)
- Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Cedulas de información básica de los pueblos indígenas de México*, <http://www.cdi.gob.mx/cedulas/2010/MEXI/15031-10.pdf>, (Consultado 19-12-2017)
- Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, Ediciones UNESCO, 1996,  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa) (consultado el 7-04-2017)
- Conferencia mundial de Derechos Lingüísticos y Declaración de Barcelona. Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Paris, UNESCO, 1996.
- Convención para salvaguardar el Patrimonio Cultural Inmaterial, París, UNESCO 2003*,  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa), (consultado el 21-04-2018)
- Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, a 20 de noviembre de 1989.*  
[www.unicef.org/encuador/convencion\\_2.pdf](http://www.unicef.org/encuador/convencion_2.pdf)

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Cámara de Diputados, 2018

*Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, Cuadernos de Legislación Indígena, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2003, 19 p.p.

Cumbre mundial sobre el Desarrollo Sostenible, *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*, Johannesburgo, UNESCO, 2002, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa) (consultado el 10-05-2017)

*Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos Y Marco De Acción Para Satisfacer Las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990, Francia, UNESCO, 1994.

*Declaración sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*, ONU, 2008 [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf) (consultado el 13-07-2018)

Diario Oficial de la Federación, *Ley general del servicio profesional docente*, 11 de septiembre de 2013 (Última reforma publicada DOF 19-01-2018)  
*Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, 29 de mayo de 2000, (Última reforma publicada DOF 19-08-2010)

*Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, 13 de julio de 1993, (Última reforma publicada DOF 22-03-2017)

*Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas*, 13 de marzo de 2003 (Última reforma publicada DOF 17-12-2015)

*Decreto por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México*, 29 de enero de 2016, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016) (consultado el 13-8-2018)

*Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 10 de junio de 2011, [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011)

(consultado el 15-8-2018)

*Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 26 de febrero de 2013, [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)*  
(consultado el 17-8-2018)

*Estrategias didácticas. Guía para docentes de Educación Indígena. México, UNESCO-SNTE, 2016*

*Marco curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e Historia de la educación Primaria Indígena. México, SEP, 2015*

*Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014- 2018, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México, 2014*

*Subsecretaría de Educación Básica-Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, Ciclo Escolar 2016-2017, 17 de marzo 2016*

*Concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación Ciclo Escolar 2014-2015, 13 de febrero de 2014*

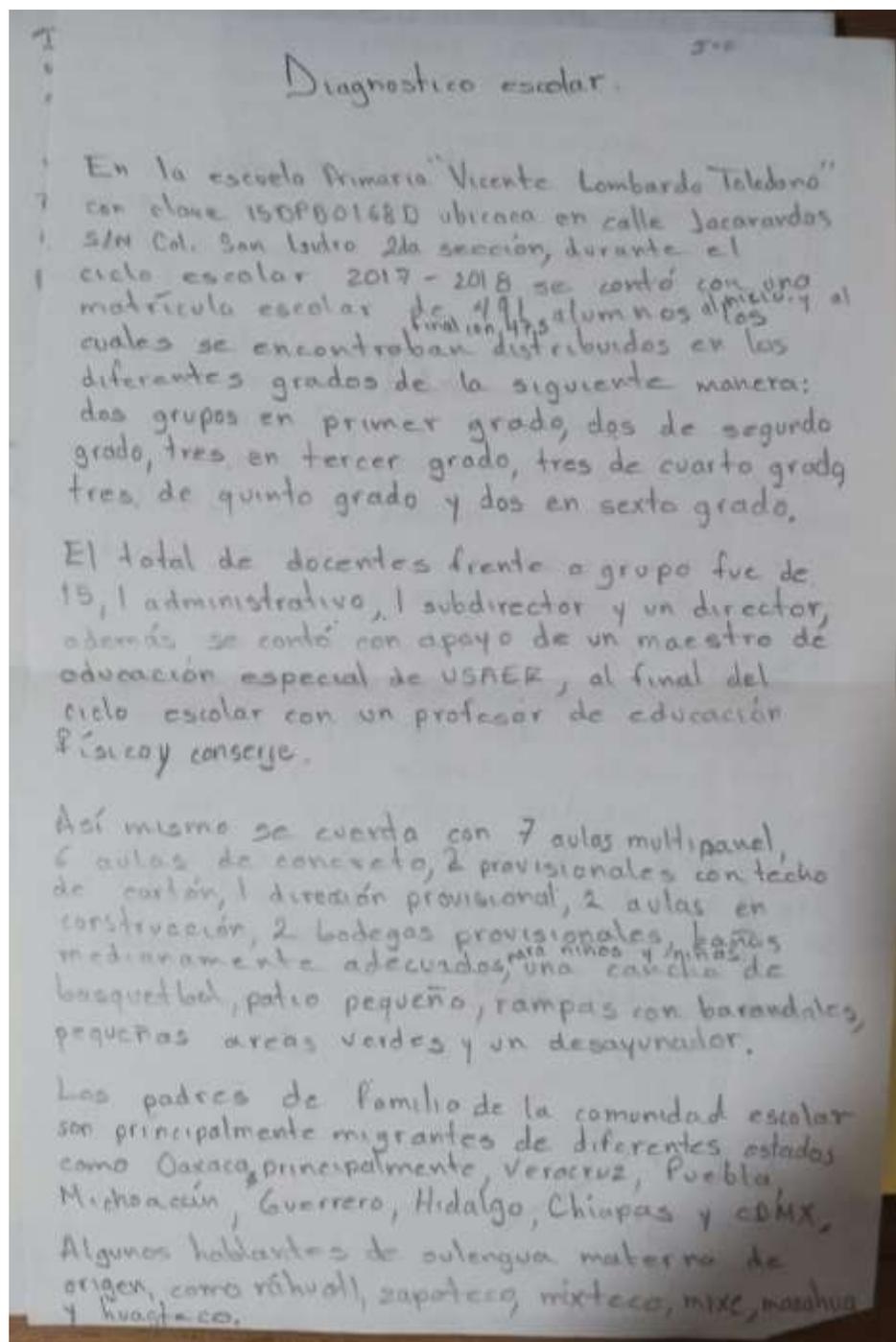
*Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica, Ciclo Escolar 2015-2016*

*Evaluación del Desempeño. Docentes y Técnicos Docentes Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica, Ciclo Escolar 2017-2018*

## ANEXOS

### Anexo 1. Diagnóstico de docentes de 5º. Año

Documento realizado por los docentes como parte de un ejercicio interno respecto al reconocimiento de la diversidad cultural. El documento se me entregó como ATP.



Cabe mencionar que el .2% de los alumnos hablan su lengua materna indígena el resto de la población es hablante de la lengua materna Español.

Los padres de familia apoyan a los alumnos en sus actividades escolares en un 65 %, el 35% no lo hace por situaciones personales o familiares, los mismos que se involucran en actividades de la escuela como talleres, excursiones, faenas, reuniones y otras extraescolares.

De ese 35% de padres que no apoyan en actividades escolares se detectó de manera general que sus hijos faltan constantemente a clases lo que nos arroja en colectivo escolar, uno de las principales problemáticas, a fortalecer como prioridad educativa la normalidad mínima escolar durante y en el próximo escolar 2018-2019.

Atte.  
Rodrigo  
Carlos  
Catalino.

## Anexo 2. Cuestionario para Censo

**Información para censo sobre la Diversidad lingüística y cultural****Primaria Vicente Lombardo Toledano**

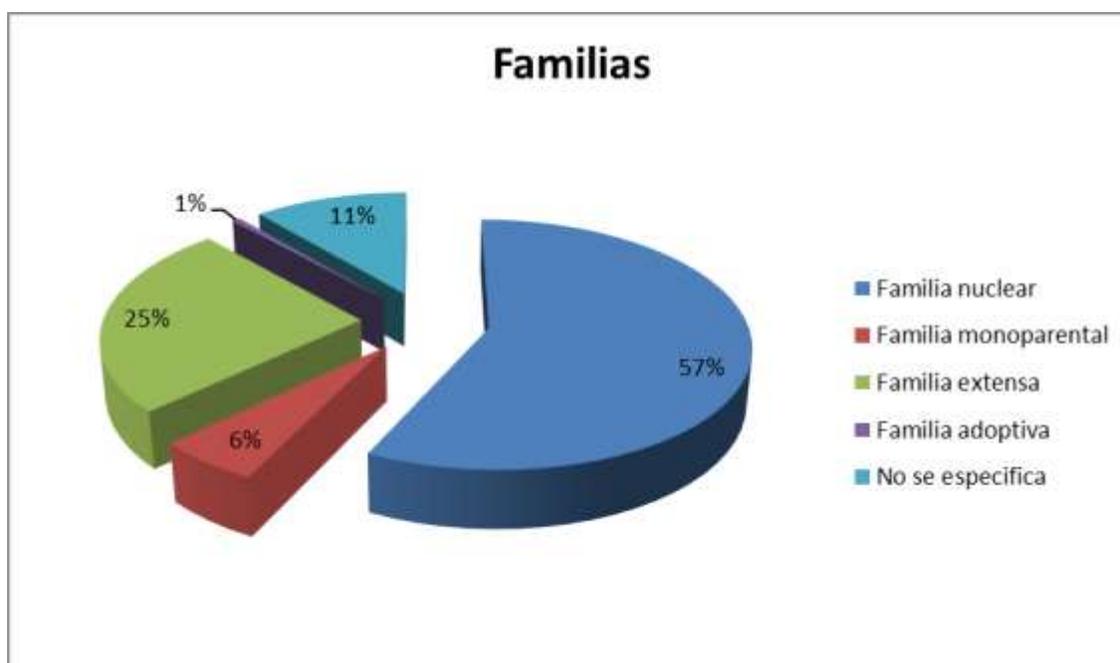
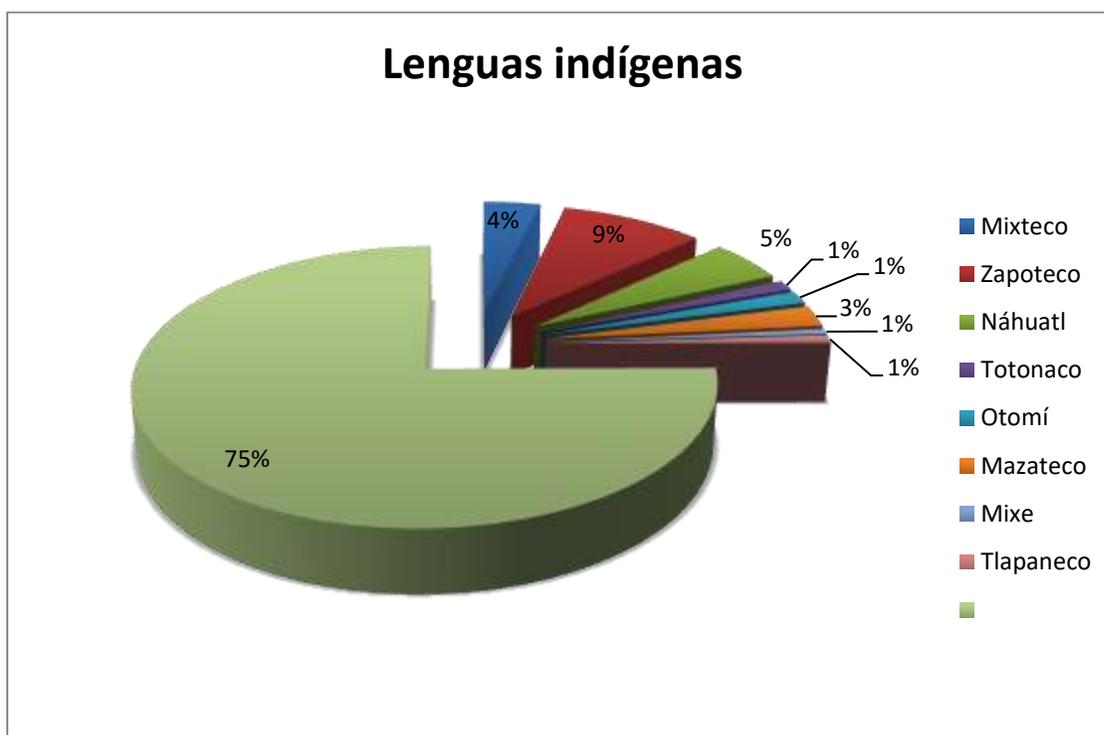
febrero de 2017

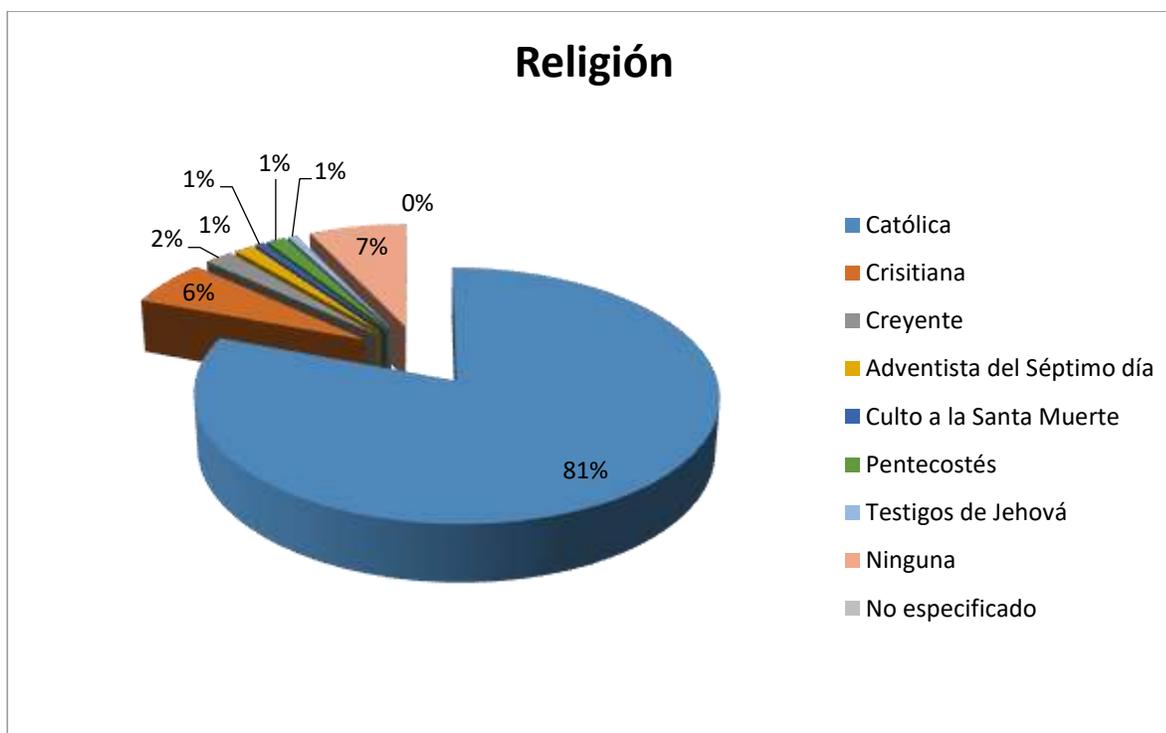
Cuestionario para los alumnos

Grado y grupo \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo te llamas? \_\_\_\_\_
2. ¿Cómo te dicen? \_\_\_\_\_
3. ¿Cuántos años tienes? \_\_\_\_\_
4. ¿Quién vive en tu casa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. ¿Quién te cuida en las tardes y ayuda con tu tarea? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. ¿Dónde festejan la Navidad? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. ¿De qué religión eres tú y tu familia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. ¿De dónde es tu mamá? \_\_\_\_\_
9. ¿De dónde es tu papá? \_\_\_\_\_
10. ¿A dónde van de vacaciones? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. ¿De dónde son tus abuelos? \_\_\_\_\_
12. ¿Tu familia participa en los bailes de la iglesia?  
\_\_\_\_\_
13. ¿Tú participas en las fiestas de tus papás? \_\_\_\_\_
14. ¿Cómo te vistes? \_\_\_\_\_
15. Además del español, ¿conoces otra lengua que hablen en tu familia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Anexo 3. Resultados de lengua, religión y tipo de familia





Graficas de pastel construidas por el autor a partir de los resultados de los cuestionarios contestados por los alumnos en 2017.

## Anexo 4 Encuesta para docentes.

### Encuesta para el colectivo docente como apoyo para el proyecto de interculturalidad de la Escuela Primaria Indígena Vicente Lombardo Toledano, Chimalhuacán, junio de 2017

Nombre: \_\_\_\_\_

Años de servicio: \_\_\_\_\_ Años de servicio en esta escuela: \_\_\_\_\_

Estudios iniciales: \_\_\_\_\_

Otros estudios: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_ Lugar en el que vives actualmente: \_\_\_\_\_

Años que llevas viviendo en este lugar: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Número de Hijos: \_\_\_\_\_ Edad de los hijos: \_\_\_\_\_

**Estimado Maestro, las siguientes preguntas tienen el objetivo de proporcionar información sobre su visión de lo que es la educación indígena y lo que significa para usted participar como docente. Sus respuestas son sumamente valiosas, ya que nos ayudan a tener una mirada más cercana al contexto en el que se desenvuelve y contribuyen a direccionar mejor el proyecto de interculturalidad que se está desarrollando dentro del colectivo escolar. Tu respuesta es voluntaria, puedes o no contestar lo que se pide a continuación. Sin embargo, agradecemos mucho tu participación.**

**a. Cuéntanos tu historia sobre cómo llegaste a ser docente. La historia debe tener un inicio, desarrollo y final.**

Puedes ocupar las siguientes preguntas como guía: ¿Cuándo comenzó esta historia?

¿Qué eventos contribuyeron a que decidieras estar involucrado en el mundo de la educación?

¿Por qué decidiste estudiar esta profesión? ¿Qué esperabas de la profesión?

¿Por qué decidiste ser docente? ¿Qué intención tenías al ser docente?

¿Cómo te imaginabas antes de trabajar como docente? ¿Qué personas estuvieron involucradas para que decidieras tomar esta profesión? ¿Cómo estuvo involucrada tu familia en esta historia?

¿Qué diferencias trajo a tu vida el ser docente? ¿Qué dirección te gustaría que tomara esta historia en el futuro?

**b. Pensando en el lugar en el que trabajas realiza un dibujo y cuéntanos una historia sobre ese dibujo. El dibujo puede ser como tu decidas.**

Puedes ocupar las siguientes preguntas como guía.

¿Qué es lo indígena? ¿Qué es educación indígena? ¿Qué imagen viene a la mente cuando lees la palabra indígena? ¿Recuerdas cuándo fue la primera vez que escuchaste esta palabra? ¿Quién te enseñó su significado? ¿Cómo se relaciona con tu vida diaria? ¿Qué es importante tener presente en tu vida como docente en esta escuela? ¿Qué dificultades cotidianas encuentras en el entorno escolar para realizar bien tu trabajo?

- c. Describe alguna dificultad que has enfrentado durante tu estancia en la escuela, por ejemplo, cumplir con las convocatorias del nivel de primaria indígena, cumplir o adaptar el currículum, hablar una lengua indígena, programas externos o alguna otra que recuerdes. Describe también cómo lo resolviste y los pasos que llevaste a cabo.**



El Estado de México es una de las 31 entidades que se encuentra en el centro sur del país y prácticamente rodea la Ciudad de México, capital del País. Colinda con siete estados por lo que es puente proveedor de una enorme cantidad de insumos en la Ciudad de México, además de suministrar agua y alimentos.

Es uno de los estados más industrializados, el más poblado con 15,175862 habitantes según el INEGI 2010 y con el reconocimiento de grupos étnicos a su vez, divididos en nativos u originarios como los mazahuas, otomíes, nahuas, matlazincas, tlahuicas, zapotecos y grupos avecindados o migrantes como mixtecos, purépechas y mazatecos.

De acuerdo con la información de turismo del Estado, se reconocen cinco grupos indígenas nativos, los demás grupos que no aparecen en el mapa se les llama grupos indígenas avecindados.



Mapa que presenta los grupos indígenas. Fuente página de turismo del Estado de México. 2017

Debido a su extensión y geografía la entidad está dividida en el Valle de Toluca al poniente y el Valle de México al oriente. Esta diferenciación es relevante en las decisiones políticas del Estado, donde los contrastes no sólo obedecen a fronteras geográficas o imaginarias.

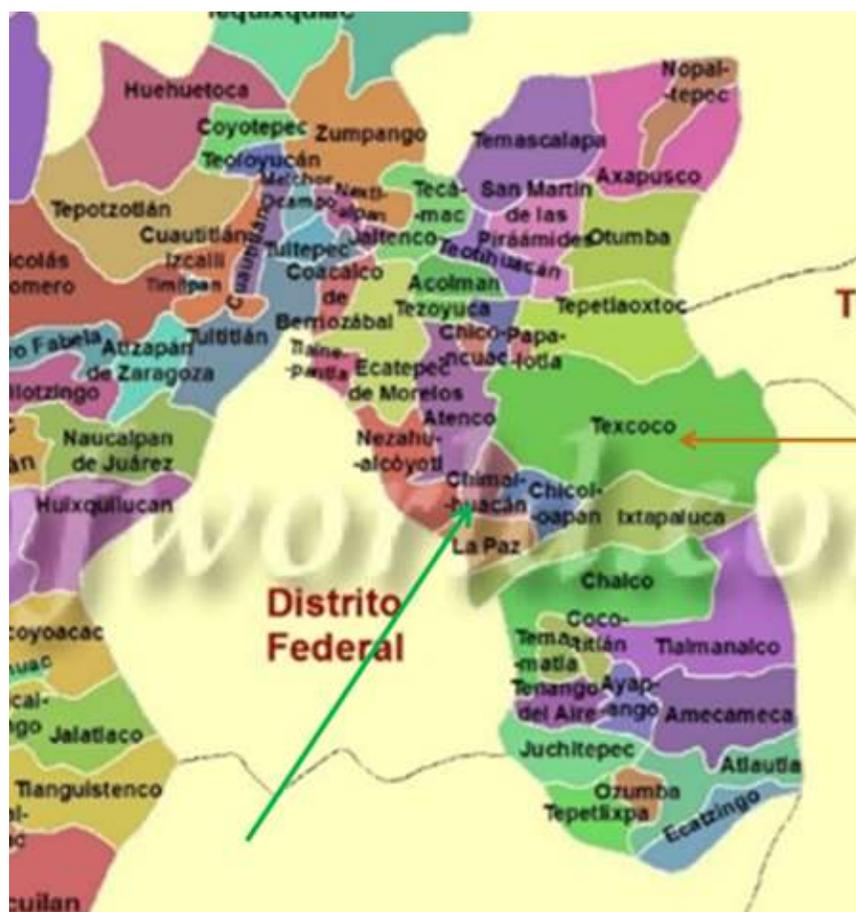


Mapa división municipal del Estado de México, el círculo señala el Valle de México en el Estado de México. Fuente google maps, 2017

Es el Estado con mayor población del país, pero más del 50% se concentra en el Valle de México con una fluctuación diaria de 20 millones de personas entre la Ciudad de México y el Estado de México, aunque los datos se concentran en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Por una parte, es uno de los centros de poder fáctico del gobierno del país representado por el Grupo Atlacomulco, con desarrollo en infraestructura de comunicaciones

y servicios básicos y por el otro es la entidad con 47.9% de población en situación de pobreza y 57.4% de población con ingreso inferior a la línea de bienestar conforme cifras oficiales además de las constantes situaciones de conflicto social que se presentan de forma permanentes.

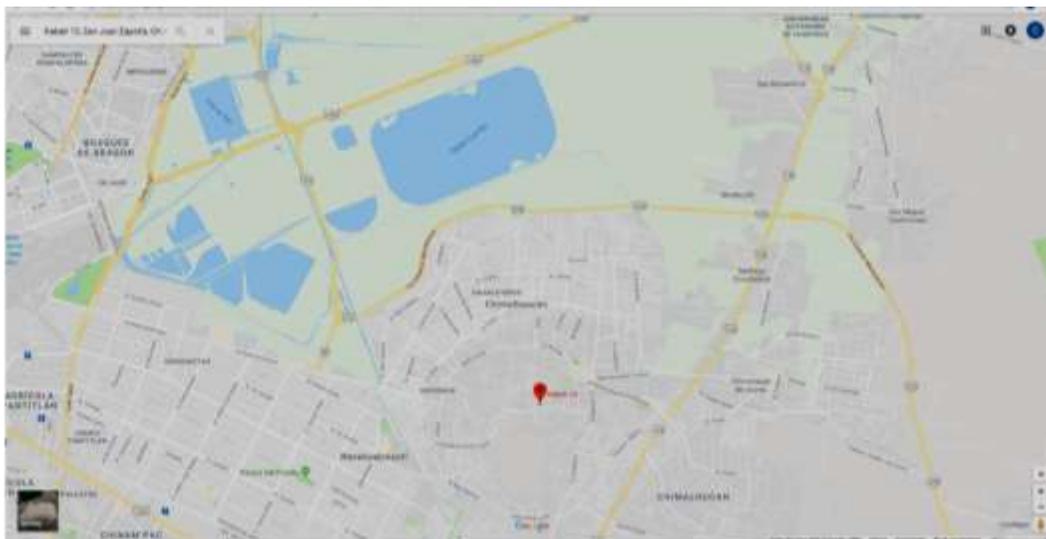
La diversidad en la geografía física también es contrastante, lo que enriquece la posibilidad de recursos naturales para su explotación. Uno de las condiciones que explican el imaginario de lo indígena es la cercanía con el municipio de Texcoco.



Mapa división municipal del Valle de México en el Estado de México, las flechas señalan los municipios de Chimalhuacán y Texcoco. Fuente google maps, 2017

Las siguientes imágenes nos permiten apreciar las divisiones municipales, pero también las vías de acceso a la zona de la escuela, aunque son 6 kilómetros para las vías de comunicación como la avenida Chimalhuacán y la avenida México, subir o bajar implica

un recorrido de 30 minutos en transporte público, un poco menos que a pie. Por otra parte, el límite que se tiene con el antes basurero bordo de Xochiaca y con el agonizante lago de Texcoco, generan criterios de desarrollo social direccionados a la parte norte del municipio, las escuelas indígenas están en la parte sur.



Arriba. Mapa del municipio de Chimalhuacán, se pueden notar el lago de Texcoco y lagunas de temporal. Fuente. Google Maps, 2019. Abajo. Mapa ampliado de la zona



## Anexo 6. Dimensión 5 en el documento Perfil, parámetros e indicadores.

2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
5.3 Las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.	5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.	5.3 Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.	5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela
<p>5.3.1 Propone acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.</p> <p>5.3.2 Identifica y valora los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.</p> <p>5.3.3 Reconoce y reflexiona sobre las expresiones culturales con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.</p>	<p>5.3.1 Se comunica en la lengua de la comunidad en que está inserta la escuela.</p> <p>5.3.2 Realiza un diagnóstico de la situación lingüística de los alumnos y de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan sus aprendizajes.</p> <p>5.3.3 Realiza acciones de gestión escolar que fortalecen la identidad cultural y lingüística de los alumnos, con apego a los propósitos educativos, para el trabajo en el aula y en la escuela.</p> <p>5.3.4 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.</p>	<p>5.3.1 Distingue acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.</p> <p>5.3.2 Identifica los rasgos socioculturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela y la relación con las familias.</p> <p>5.3.3 Reconoce expresiones culturales con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.</p>	<p>5.3.1 Se comunica en la lengua de la comunidad en que está inserta la escuela.</p> <p>5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones en la escuela que favorezcan el aprecio por la diversidad.</p> <p>5.3.3 Realiza acciones con la comunidad escolar para fortalecer la identidad cultural y lingüística de los alumnos con apego a los propósitos educativos.</p>

## Anexo 7. Guerrero Chimalli en la Avenida Chimalhuacán

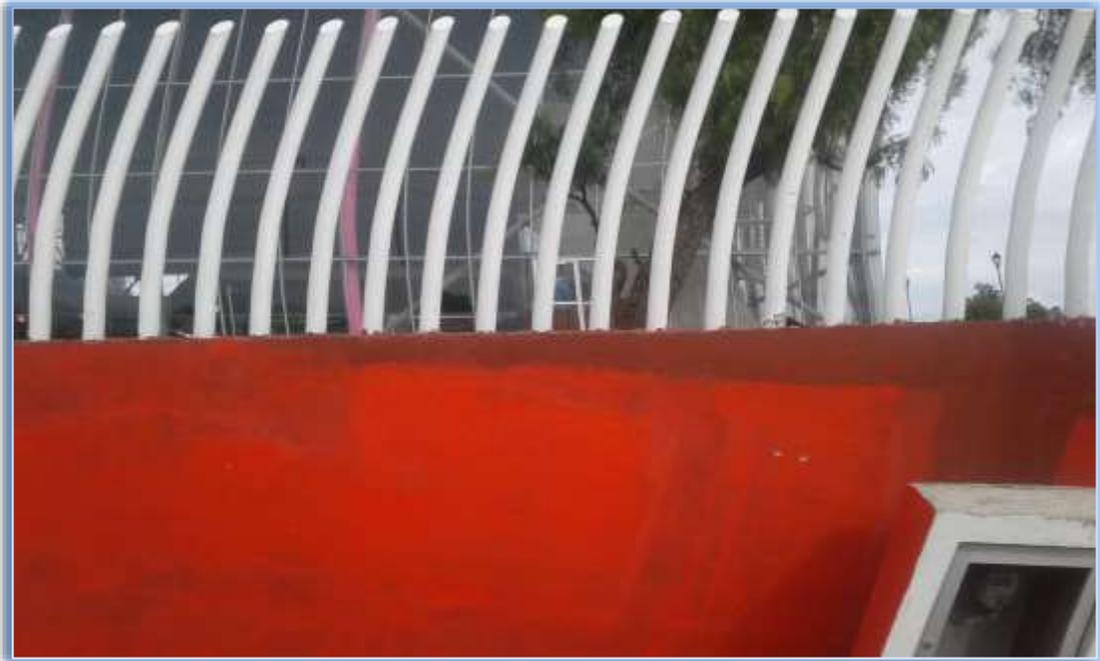


Imagen de la escultura Guerrero Chimali y la avenida Chimalhuacan,  
[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Guerrero\\_Chimalli\\_e\\_n\\_Chimalhuac%C3%A1n%2C\\_Estado\\_de\\_M%C3%A9xico.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Guerrero_Chimalli_e_n_Chimalhuac%C3%A1n%2C_Estado_de_M%C3%A9xico.jpg),  
(consultado octubre 2018)

Anexo 8. Recorrido gráfico del Planetario a la Escuela en 2017



















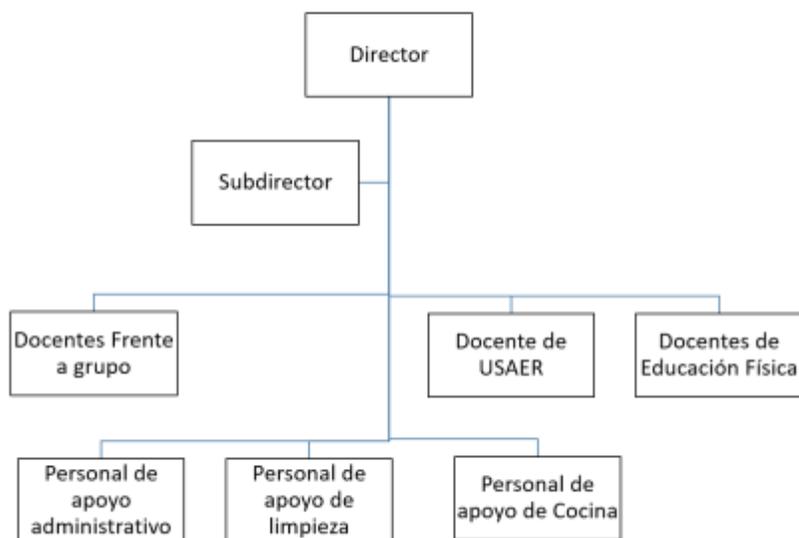
Secuencia de 18 imágenes del recorrido del Planetario a la Primaria Indígena Fotos Susana Torres Ortíz. 2017. En esta secuencia se muestran los contrastes de urbanización

## Anexo 9. Organigrama de la Dirección General de Educación Indígena



Organigrama de la estructura de Educación Indígena y posición de la escuela. Creación propia para la investigación. 2019

Anexo 10. Organigrama desde la normatividad de la primaria VLT  
Organigrama realizado por la autora con base en la información recopilada



Organigrama de la estructura de la Primaria Indígena Vicente Lombardo Toledano de acuerdo a la normatividad. Creación propia para la investigación. 2019