

Retos de la docencia en y para la diversidad cultural. Interculturalidad y actividades pesqueras. El caso de una escuela primaria bilingüe Ikoot de San Mateo del mar, Oaxaca

Matus Pineda, María Luisa

2016

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5242>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

TEMA:

RETOS DE LA DOCENCIA EN Y PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL: INTERCULTURALIDAD
Y ACTIVIDADES PESQUERAS.
EL CASO DE UNA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE IKOOT DE SAN MATEO DEL MAR, OAXACA.

TESIS QUE PRESENTA:

MARÍA LUISA MATUS PINEDA

DIRECTORA DE TESIS

MARÍA BERTELY BUSQUETS

Septiembre 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I. ORÍGENES DEL PROBLEMA	13
1.1 Antecedentes	13
1.2 Preguntas	23
1.3 Objetivos	26
1.4 Supuestos	27
1.5 Justificación y recorte empírico	29
II. MARCO TEÓRICO	38
2.1 Estado del arte	41
2.2 La práctica docente cotidiana	48
2.3 El docente y la agencia en y para la diversidad cultural en la educación intercultural bilingüe	53
2.4 Los conocimientos emergentes en la cultura escolar exógena y los procesos de endoculturación	67
2.5 El potencial educador de las epistemologías emergentes	70
III. MARCO CONTEXTUAL	73
3.1 Panorama étnico-político y jurídico enmarcado en la educación intercultural	73
3.2 Panorama nacional	78
3.3 Panorama estatal	84
3.4 Panorama étnico: los ikoots	95
3.5 San Mateo del Mar, Oaxaca	105
3.6 Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos	113
4 PROPUESTA METODOLÓGICA	120
4.1 Metodología	120
4.2 Método	121
4.3 Tratamiento y dimensiones del objeto de estudio	130
4.4 Acceso a la población de estudio	134
4.5 Técnicas e instrumentos para la recopilación de la información	139
4.6 Fases del proceso de recolección y análisis de datos	144
5 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	154
5.1 Los docentes: formación, experiencias y aprendizajes en y para la EIB	156
5.1.1 La formación docente para la escuela bilingüe intercultural	156
5.1.2 Era fácil decían, aunque sea de maestro	165

5.1.2.1	No hay con qué	166
5.1.2.2	Encuentros y desencuentros	168
5.1.2.3	Y ahora, ¿cómo le hago?	177
5.1.2.4	Donde el engrane no encaja	182
5.1.3	Apertura a la comunidad	186
5.1.3.1	Dios nos va a castigar contando las arenas a la orilla del mar	188
5.1.3.2	Proyectos y estrategias tendientes a la atención de la diversidad	196
5.2	Mis hijos a la escuela y yo a la pesca: expectativas, experiencias y fuentes de conocimientos pesqueros	204
5.2.1	Para ser gente de provecho: expectativas del futuro de los hijos	205
5.2.1.1	Un día común con la pesca: los roles y usos	209
5.2.1.2	El copo, el chin y la tarraya: instrumentos y conocimientos	213
5.2.2	Portadores del conocimiento sobre la actividad pesquera	217
5.2.3	Estrategias inductivas evocadoras y herramientas para la sistematización de los conocimientos indígenas	227
5.2.3.1	Conocimientos, valores y significados indígenas relacionados con la pesca	230
VI. CONCLUSIONES		267
Referencias		282
Glosario de términos generados		304
Anexos		308

INTRODUCCIÓN

Esta investigación buscó analizar los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer a la docencia en y para la diversidad cultural y la interculturalidad a través de sus prácticas escolares en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, así como las estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles y apoyen a la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios que pueden favorecer esta agencia docente.

Dentro de los aspectos socioculturales, se seleccionó a la pesca como una actividad comunitaria que es fuente de conocimientos y valores propios de San Mateo del Mar y que podría fortalecer la agencia docente. Además esta actividad es histórica y culturalmente predominante en la cultura ikoot, por lo que se le concibe como un posible engranaje entre la cultura escolar y la cultura comunitaria. Este acotamiento permite comprender situaciones culturales que se establecen específicamente en dicha comunidad y en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, de esta manera, las conclusiones de esta tesis podrían ayudar a explicar y entender las ambivalencias y los conflictos y relaciones de dominación-sumisión en atención al proyecto escolar hegemónico.

Es importante mencionar que en México no existen investigaciones respecto a este tema en específico, aunque hay importantes aportaciones antropológicas sobre los ikoots. Por mencionar algunas se encuentra las realizadas por Margarita Dalton (2011, 2010) que ayudan a comprender las relaciones existentes entre las comunidades que habitan en la región del Istmo de Tehuantepec, los vínculos interétnicos y económicos entre los huaves y zapotecas así como la manera en que el género juega un papel esencial en la cultura. De la misma manera Paola García (2001) expone el modelo a partir del cual los huaves de San Mateo del Mar determinan el cómputo del tiempo y la forma en que dicha fragmentación permite ordenar las distintas actividades

comunitarias que van de lo cotidiano, a lo económico y ceremonial. Por su parte, Giorgio Cardona (1979) analiza las categorías cognoscitivas y lingüísticas de los huaves; Jorge Hernández y Jesús Lizama, describen la identidad étnica de esta etnia; Alessandro Lupo (1991) analiza la etnoastronomía de los huaves de San Mateo del Mar; Elisa Castañeda (1987) se adentra a la tradición oral ikoot, Carla Rita (1979) analiza los conceptos de concepción y nacimiento desde la cosmovisión de los huaves e Italo Signorini (1997) indaga a cerca de las ideologías y las instituciones sociales de los ikoots.

Como se puede observar, estas investigaciones nos ofrecen una visión amplia sobre diversos conocimientos de los ikoots y en algunas mencionan a la pesca, ya que cuando habla de esta comunidad es ineludible hacer alusión a la actividad pesquera que se encuentra “encarnada” en la vida diaria de San Mateo del Mar. Sin embargo, ninguna de estas pesquisas considera a la pesca como un objeto de estudio que apoye a los profesionales de la educación, comprometidos con una educación de calidad pero sobre todo pertinente, que ofrezca datos cualitativos sistematizados que facilite posibiliten estrategias que contribuyan a la posible integración de este tipo de conocimientos con los conocimientos escolares. En el caso del Brasil y la actividad de la pesca, se encontró un trabajo realizado por una profesora que ha incursionado en el Método Inductivo Intercultural (MII). Se trata de la profesora indígena Gracilene quien desarrolló un trabajo en la región de Roraima una investigación sobre “La casa y la pesca” (Repetto y Carvalho, 2015) y explicitó los conocimientos y sistematizó los procesos que se llevan a cabo en este tipo de actividades hasta lograr “tenerlos en papel” y facilitar su uso en el aula.

En este sentido, en el caso de los ikoots de San Mateo del Mar, falta abundar en la importancia de la sistematización de los conocimientos comunitarios de comunidades pesqueras, con el fin de facilitar su uso en el aula, por lo que el presente trabajo de investigación se convierte en punta de lanza en la región istmeña oaxaqueña para incursionar en investigaciones que tengan que ver con comunidades de este tipo que ayuden a explicitar los diferentes conocimientos

que subyacen a la cultura y utilizarlos pedagógicamente junto con los conocimientos convencionales. Lo anterior se podrá lograr solamente por medio del fomento hacia la investigación en los actores escolares y la necesidad del retorno a la comunidad y a la interacción con ella. Por lo tanto, la idea "...es formar al niño en su cultura y ampliar su universo cognitivo hacia la cultura científica y nacional..." (Gasché, 2008b: 294).

Por otro lado, para lograr el objetivo planeado se consideró a los grados escolares de primero, segundo, cuarto y sexto de la escuela primaria Adolfo López Mateos, lo cual permite indagar acerca de la relación que existe entre la incorporación paulatina de los alumnos y las alumnas a las dinámicas institucionales, el dominio progresivo de los conocimientos escolares y la posible integración de los conocimientos comunitarios en atención a la etapa de desarrollo cultural por la que transitan. En cuanto a los actores, se tomó en cuenta a los docentes de los grados seleccionados, quienes mayoritariamente hablan la lengua materna huave y poseen conocimientos de la cultura local por ser originarios o vivir tiempo atrás en San Mateo y/o pertenecer a familias *ikoot* y participar desde niños y como comuneros en la vida sociocultural del pueblo. Así mismo, hubo participación de los alumnos y directivos, así como de dos familias con las que se estableció una estrecha relación para identificar las principales características de la actividad pesquera.

El objetivo anteriormente descrito se logró a través de técnicas inductivas como son las derivadas de *la Etnografía*, las cuales ayudaron a comprender en un caso específico las prácticas y representaciones sociales que forman parte de la cultura escolar en un contexto marcado por la diversidad (Bertely, 2007). De la misma manera, se utilizó el *MII* -considerado en esta tesis como una *Metodología Catalizadora Etnogenética (MCE)*¹, ya que para explicitar los

¹ El MII es considerado en esta tesis como una Metodología Catalizadora Etnogenética (MCE) porque potencia el proceso etnogenético en niños, maestros y comuneros al facilitar la construcción de herramientas pedagógicas que toman en cuenta los conocimientos no legitimados por la cultura escolar esto supone, que cada uno de los actores mencionados experimente una resignificación identitaria que permite descubrir la importancia y relevancia de los valores y los conocimientos indígenas a partir del

conocimientos implícitos y sistematizar las actividades comunitarias, en particular las relacionadas con la pesca y sus posibilidades de nutrir la agencia docente, se utilizó como una herramienta de análisis para atrapar saberes comunitarios, pues permite el engranaje entre el conocimiento comunitario y el conocimiento escolar. Sin embargo, este trabajo de investigación presentó varios retos, dentro de los cuales se pueden resaltar los siguientes:

1. Explicitar las relaciones que existen entre los contextos escolar y comunitario. Lo que se pretende en esta investigación es que los ámbitos escolar y comunitario no se vean como dos contextos separados, sino que se noten los vínculos estrechos y articulaciones que existen entre ellos para ir formando una educación democrática y pertinente a la realidad sociocultural del pueblo *ikoot*. La relación escuela-comunidad supone que tanto las figuras docentes como otros actores sociales participan como sujetos culturales en la vida escolar y en las propuestas pedagógicas y curriculares. En el caso de este trabajo, gracias a la colaboración de diferentes actores, tanto escolares como comunitarios, se logró dialogar sobre las formas en que los docentes y directivos se relacionan y conciben la diversidad cultural y la interculturalidad en un contexto marcado por el bilingüismo, la predominancia indígena y la vigencia de actividades sociales y productivas propias, y a la vez, se obtuvo información relacionada con la pesca, que finalmente podría ayudar a nutrir la docencia en y para la diversidad cultural. Por lo tanto, se trata de dos contextos íntimamente vinculados, que, por un lado, involucran la práctica cotidiana de los docentes -tomando en cuenta sus posibilidades y sus dificultades- en función de sus propias identidades y experiencias culturales, contextos y las formas en que estas condiciones posibilitan o no fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística en la escuela y, por otro lado, las actividades comunitarias y pesqueras en

potencial educador del MII, y a la vez permite la explicitación y sistematización de conocimientos y emblemas que generan y vitalizan procesos de distinción étnica. Por lo anterior, los niños, comuneros y docentes se convierten en agentes catalizadores etnogenéticos.

las que participan las familias -también plenas en dificultades y posibilidades- que permean los conocimientos previos de las y los alumnos y pueden enriquecer la práctica docente cotidiana en el complejo escenario intercultural y bilingüe que caracteriza la escuela primaria Adolfo López Mateos de la comunidad *ikoot* de San Mateo del Mar Oaxaca.

2. Construir un concepto situado del término agencia. En esta investigación se concibe al docente como un sujeto activo, crítico y reflexivo de su quehacer cotidiano y que por lo tanto ejerce agencia al tener la capacidad de actuar ante las diferentes situaciones que se le presentan en la práctica diaria y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para poder comprender lo anterior es esencial considerar el contexto en el que se desarrolla la presente investigación, ya que, haciendo una revisión de la literatura, no se ha encontrado un concepto situado del término “agencia” que se refiera al poder que tienen los actores-sujetos que enseñan y que aprenden para transformar su realidad educativa en zonas de predominancia indígena con alta vitalidad cultural y lingüística. Para los fines del trabajo este término: *Agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad*, se define como la capacidad de acción que tienen los docentes para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales² que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto provocados por un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural.

3. Articular enfoques metodológicos complementarios. Este aporte tiene que ver con la manera en que se articulan el MII y la Etnografía, con lo cual se resolvieron algunos retos específicos de esta investigación, como indagar

² Según Márquez (et al, 2008), las competencias interculturales se refieren a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural.

en los antecedentes formativos de los profesores así como sus esfuerzos para articular el conocimiento indígena con el conocimiento escolar por conducto de la Etnografía, y colaborar y profundizar en actividades comunitarias –como la actividad pesquera- donde participan padres y madres de familias, niños y los propios docentes por conducto del MII. Las estrategias metodológicas novedosas y fructíferas nombradas en este trabajo de investigación como *Estrategias Inductivas Evocadoras del Conocimiento Indígena (EIECI)* y la utilización de herramientas propias del MII para la sistematización del conocimiento indígena nutren el campo de la Antropología de la infancia al ser desplegadas con los niños y las niñas y que, si bien no estaban previstas, ayudaron a desentrañar procesos de aprendizaje y conocimientos invisibilizados por los instrumentos establecidos previamente en el protocolo de investigación.

La solución a estos retos se encuentra descrita de manera detallada en los apartados Orígenes del Problema, Marco Teórico y Marco Metodológico respectivamente, y transversalmente en todo el trabajo de investigación. Es importante señalar que los retos anteriormente señalados fueron superados gracias a la metodología utilizada que permitió al investigador ser flexible e ir encontrando soluciones en el campo. Lo anterior ayudó a esta tesis a ser original y aportar al campo de la educación intercultural, y en los subcampos de la formación de docentes en y para la diversidad cultural, así como a los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas primarias indígenas y a las metodologías para la explicitación de conocimientos indígenas y su articulación con los conocimientos escolares formales.

Como en toda investigación, existen límites que deberán considerarse en futuras indagaciones, como por ejemplo, enriquecer este trabajo con una perspectiva procesual que permita situar el caso y a sus actores en procesos de mayor duración, donde se tejan y reconfiguren las dimensiones trabajadas en este documento. La tesis se pudiese haber visto enriquecida al integrar esta perspectiva de profundidad histórica que pocas investigaciones -como la de

María Bertely (2000) y Patricia Rea (2013)- sí atienden en sus respectivos trabajos. La inclusión de una perspectiva diacrónica podría permitir el análisis de las tendencias de series temporales que repercuten en el comportamiento de las personas, como por ejemplo: las relaciones de poder históricas entre las comunidades huaves -con énfasis en San Mateo de Mar que ha sido de las más resistentes- y las comunidades zapotecas aledañas como Juchitán, Tehuantepec y Salina Cruz, y la manera en que éstas han repercutido los proyectos ético-políticos actuales generados en la región del Istmo.

Y también desde una perspectiva diacrónica se pudiese analizar la evolución de los conocimientos respecto a las herramientas, las estrategias, los fines sociales y los lugares para la pesca, en pocas palabras, los cambios con respecto a la cosmovisión y su relación con esta actividad. Esta mirada ayudaría a indagar las transformaciones en la concepción de los fines sociales de la escuela, la importancia que se le asigna al proceso de escolarización y la manera en que se ha visualizado la inclusión de los saberes comunitarios en el aula a través del tiempo. Lo anterior se considera de importancia ya que todos los elementos relacionados con la comunidad de San Mateo del Mar, y específicamente acerca de la pesca expuestos en este trabajo de investigación, tienen un por qué histórico, es decir, ninguna actividad socicultural o comportamiento nace de la nada, sino que está influenciada por relaciones sociales y culturales que se dan a lo largo de la historia, por lo que un aporte de este tipo contribuiría a ubicar las situaciones o fenómenos en una red de relaciones que explican de una manera más integral los comportamientos y pensamientos de las personas.

Por ejemplo, en cuanto al aprendizaje de la actividad pesquera, un enfoque histórico procesual contribuiría al conocimiento de los cambios en el aprendizaje social de la mencionada actividad. Es decir, nos llevaría a preguntarnos si el aprendizaje observacional -del que se habla en este documento- históricamente ha sido así, o si más bien responde a una transformación en los estilos de aprendizaje motivada por un proceso de escolarización que, además, provocó que la comunidad y los padres de familia asignaran un valor superior a la

escuela con respecto al aprender a pescar. Esto aportaría al conocimiento de los estilos de aprendizaje ikoots y la manera en que el docente puede apoyarse en ellos y situar a los estudiantes en un aprendizaje mucho más significativo.

Por otro lado, podría contribuir en el conocimiento de las razones históricas por las que San Mateo del Mar se ha resistido más -en comparación con las otras comunidades huaves- a la “invasión” occidental, lo cual ha traído consigo que la lengua *ombeayiiüts* siga permaneciendo en todas las generaciones, y en la mayoría de los casos como la lengua materna. Además ayudaría a comprender de qué manera esta resistencia contribuye a que las costumbres y tradiciones se conserven y que los conocimientos y valores de los ikoots aún sigan rigiendo la vida de esta comunidad. Lo anterior podría reforzar los mecanismos de resistencia socialmente construidos por los ikoots, con el fin de identificarlos, sistematizarlos, actualizarlos y transmitirlos.

De la misma manera, es importante considerar la necesidad de repensar la inclusión del concepto de la *cultura etnomagisterial* (Coronado, en prensa) como una dimensión de análisis que permitiría analizar las prácticas, los códigos y los símbolos que se han desarrollado y se desarrollan en el magisterio indígena Oaxaqueño. Según Coronado (en prensa) este concepto considera los ámbitos escolar/institucional, sindicales y reivindicación étnica. En este trabajo de investigación el primer ámbito fue el más trabajado en el análisis, sin embargo, -como se mostrará en el apartado de resultados- la dimensión sindical y la reivindicación étnica fueron temas revisados en las entrevistas. De esta manera, sobre la trayectoria profesional de los docentes, estas dimensiones se consideraron únicamente como contextuales y no se profundizó en ellas como objeto de análisis. En estas entrevistas los docentes expresaron algunos elementos que tienen que ver con la trayectoria que tuvieron que pasar para pertenecer al gremio magisterial indígena y cómo la identidad étnica y la participación sindical jugaron un papel importante para su permanencia. Además compartieron experiencias acerca de las prácticas que configuran el *habitus* socioprofesional (Coronado en prensa) del magisterio indígena oaxaqueño

circunscrito en conflictos entre lo que “debe ser” un docente indígena y sus posibilidades reales de acción.

Desarrollar futuras investigaciones sobre la cultura etnomagisterial en Oaxaca contribuiría a analizar la manera en que el régimen autoritario, el corporativismo y neocorporativismo, los movimientos sociales y magisteriales en Oaxaca, las políticas indigenistas y neoindigenistas, la sección XXII y las políticas de ajuste estructural del sistema educativo (descentralización en 1992 y centralización en 2015) han repercutido en la configuración del “deber ser” docente a nivel social y personal (Coronado en prensa). Toda esta información podría llevar a analizar la manera en que estas prácticas de afirmación y reivindicación de la identidad y cultura indígena contribuyen en la postura sociopolítica y pedagógica que, de alguna manera, debiesen reflejarse en el aula. La preocupación reside en que en este denso entramado sociogremial no se han impulsado acciones pedagógicas de alto impacto, pero al menos en Oaxaca se encuentra en posibilidades de hacerlo considerando la presencia de intelectuales indígenas y la experiencia de propuestas educativas alternativas como el PTEO, así como el impulso de un movimiento magisterial que se caracteriza por su fuerza e influencia en un entorno político de reivindicación étnica vigente (Coronado en prensa).

Los aspectos mencionados, trabajados a profundidad, contribuirían a un análisis más completo del problema de investigación y, de hecho, contribuyeron en algunos casos a la contextualización del trabajo. Aunque lo que hizo falta no se pudo atender dados los objetivos y tiempos planteados, es importante reconocer que constituyen temas sumamente relevantes para futuras indagaciones, que dejarían mucho más claro el panorama respecto al objeto de estudio.

I. ORÍGENES DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

La presente investigación surge a partir de una serie de reflexiones derivadas de mis tesis de Licenciatura y Maestría. La tesis de Licenciatura se basó en un primer acercamiento de tipo exploratorio para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. Esta aproximación tenía como objetivo principal describir la experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) región Selvas. El estudio anterior provocó el interés por los procesos que los estudiantes atraviesan para lograr un título universitario.

Así pues, se obtuvo un panorama general de la experiencia escolar de los estudiantes de la UVI sede Selvas, que suscitó el interés por analizar las transformaciones identitarias de los estudiantes durante sus experiencias escolares en la misma UVI a través de sus vivencias dentro de la institución educativa. Lo anterior se logró por medio del MII y técnicas etnográficas utilizadas para el tratamiento de los datos. Esta segunda investigación se desarrolló dentro de la línea de investigación nombrada “Estudios Interculturales” del programa de la Maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV).

Algunas de las conclusiones más importantes del trabajo de investigación antes mencionado, que dieron como resultado el interés por estudiar el presente tema, se anotan a continuación:

- a) Se visualizó una avalancha discursiva frente a un vacío de estudios empíricos de la realidad educativa intercultural (Jiménez, 2009) que ayudaran a visualizar en qué medida y cómo se “aterrizan” las prácticas planteadas.
- b) Se recalcó la importancia del conocimiento y el reconocimiento de los estudiantes como actores dinámicos y complejos, ilustrando que existe una

diversidad de experiencias escolares con las que los estos actores ingresan a la Universidad y que en raras ocasiones es percibida por las instituciones.

c) Se identificó el “problema” del tratamiento de la diversidad académica, familiar y étnica del estudiante dada su complejidad, ya que el conocimiento de los profesores y en especial de los estudiantes es relativamente exiguo (De Garay, 2001).

d) Se identificó que las formas de tratamiento y aprovechamiento de la diversidad por parte de los docentes y los estudiantes son entendidas desde diferentes ángulos y que, con respecto a la planificación educativa, no se tomaba en cuenta el “sistema de actividad cultural” (Aguado, 2003), es decir, “tomar como unidad de trabajo los contenidos, procedimientos, habilidades, actitudes que le dan sentido al aprendizaje” (Aguado, 2003: 26). Esto, además de desconocer las principales características socioculturales de los estudiantes.

e) Se concluyó que el tratamiento y el aprovechamiento de la diversidad constituyen un proceso aún más complejo dentro del cual se debe considerar el conocimiento de los estudiantes y sus diferencias socioculturales, para así lograr una planeación docente eficiente en términos interculturales.

Como se muestra en las conclusiones anteriormente expuestas, existe un proceso de normalización educativa que no corresponde a la realidad de las comunidades indígenas, y de esta manera, las reglas institucionales dificultan la innovación de las prácticas docentes. Pero: ¿qué concepto podría atrapar esta realidad, así como las tensiones entre la normatividad y la innovación docente en contextos interculturales? De hecho, existe una singular deficiencia en la integración intercultural de los conocimientos y valores indígenas en el currículum y la cultura escolar pero, ¿dónde descansan estos conocimientos y valores? Se asume que esta deficiencia ha creado la reproducción de patrones de una educación clásica, pasiva y no constructivista en escuelas que se encuentran en zonas de predominancia indígena, ante lo cual me pregunté: ¿cómo se reproducen o modifican realmente estos patrones en una localidad

con tal predominancia? En el presente trabajo de investigación se asumirá un “(...) concepto de cultura derivado de la actividad de las personas y que toma como “fuente” de los contenidos culturales indígenas las actividades que se realizan y se observan en las comunidades (...)” (Gasché, 2008b: 2080).

De esta manera, surge la necesidad de repensar un tema de investigación que considere como eje central, a partir de un concepto sintáctico de cultura y del MII (Gasché, 2008b), las condiciones institucionales, pedagógicas y socioculturales del trabajo docente (Bertely, 2008)³. La dimensión *institucional* en esta investigación se refiere a las políticas públicas y reformas educativas de la educación básica que se encuentran estrechamente relacionadas con la Educación Intercultural y Bilingüe en México, la caracterización de la institución estudiada y los proyectos tendientes a la atención de la diversidad cultural y la educación intercultural y bilingüe de la Escuela. La dimensión *pedagógica*, en esta investigación se refiere por un lado a la tarea docente, es decir, los procesos de enseñanza-aprendizaje, experiencias docentes, desarrollo de competencias interculturales, estrategias de enseñanza y aprendizajes; y por el otro lado las prácticas de aprendizaje, es decir, las formas a partir de las cuales los alumnos aprenden y participan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y la dimensión *sociocultural* que tiene que ver con el ámbito comunitario y familiar y en la cual se hará uso del MII de Jorge Gasché, con el fin de explicitar por medio de la colaboración y el interaprendizaje los conocimientos implícitos en las actividades pesqueras realizadas por los niños y niñas de la escuela primaria estudiada al lado de sus familias, los comuneros y comuneras, para identificar su posible articulación en un currículum escolar interculturalizado.

³ Las dimensiones antes mencionadas no implican un proceso deductivo ni siguen la linealidad que aparentan. Como su nombre lo indica, permiten introducir cierto orden analítico en el esfuerzo por atrapar el potencial interpretativo que subyace a las categorías empíricas, sociales o códigos en vivo, contruidos en términos inductivos y a partir del problema o pregunta de investigación. Estas dimensiones se intersectan en la realidad social educativa y cultural de los actores los cuales, de facto, no pueden separarse en escolares y comunitarios. Niños, maestros y padres de familia cumplen, a la vez, el papel de actores escolares y comunitarios, como se verá más adelante.

Para poder atender a estas tres dimensiones y al objetivo general se necesitó ubicar una comunidad que tuviese una fuerte vitalidad cultural y lingüística y que fuera cercana a mi zona de residencia: El Espinal, por lo que inicialmente tuve en mente tres localidades: El Espinal, Juchitán y San Mateo del Mar. Estas comunidades ubicadas en la región del Istmo de Tehuantepec en el estado de Oaxaca corresponden a dos etnias, las dos primeras a la zapoteca y la última al grupo de los huaves o ikoots. Seleccione a la comunidad de San Mateo del Mar atendiendo a dos cuestiones: la primera metodológica y la otra personal. La metodológica, retomando el término “extrañamiento” de Díaz de Rada (2006) tiene que ver con la “tensión de proximidad”, lo cual supone que la familiaridad con el objeto de estudio no permite ver situaciones extraordinarias en actividades ordinarias. Al yo ser zapoteca, oriunda de El Espinal y vecina de Juchitán, opté por incursionar en las actividades comunitarias de San Mateo del Mar, dejándome sorprender por situaciones que desde mi contexto no me eran familiares o comunes. La razón personal se refiere a mi interés por conocer una cultura diferente a la propia que me ayude a comprender desde otra perspectiva los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en una zona de alta predominancia indígena con el fin de apoyar en la construcción de una educación democrática y pertinente a las comunidades étnicamente distintivas y, por qué no, más adelante a la mía.

Como ya se mencionó, la selección de la comunidad de San Mateo del Mar también se debió a su fuerte vitalidad cultural y lingüística, que aún predomina en las actividades sociales y productivas del pueblo ikoot, lo que llevó a suponer que esta vitalidad se vería reflejada en las actividades que se llevan a cabo en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, ya que es una institución que se apunala en el enfoque intercultural oficial. Esta institución fue seleccionada por su naturaleza institucional, es decir, porque es bilingüe, y porque sus profesores son titulados, pasantes o estudiantes -según sea el caso- de programas de formación de docentes para zonas indígenas, lo que permite pensar que están en una situación de ventaja para la atención de la diversidad cultural y lingüística de estas zonas. Además, llamó la atención que los docentes de esta escuela

llevaran a cabo proyectos dirigidos a la revalorización de las actividades culturales que incentiva el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), lo que la hacía una institución muy interesante para los fines de este trabajo de investigación, Así, también se eligió a esta escuela porque sus directivos y docentes se mostraron muy interesados en colaborar en el proyecto de investigación ya que obedecía a ciertas inquietudes pedagógicas y metodológicas que ellos ya se venían planteando. La disposición de los directivos y docentes fue muy importante porque su apoyo resultó esencial para realizar una investigación como ésta, donde la diversidad de perspectivas metodológicas implica la observación participante, la entrevista y hasta cierto grado de colaboración con los diversos agentes implicados.

Así pues, se pretende comprender las formas en que los docentes de esta escuela primaria bilingüe conciben la educación intercultural -definida y construida al interior de un dispositivo educativo "intercultural-" y la diversidad lingüística y cultural. Pero además, se sitúan las formas en las que viven su agencia docente, incluidas las oportunidades y dificultades con las que se enfrentan al propiciar procesos de enseñanza y de aprendizaje interculturales en un contexto donde la vitalidad antes mencionada se expresa, entre otras manifestaciones, en términos lingüísticos, a partir de la vitalidad del *ombeayjiüts* (la lengua huave) en la vida cotidiana, y en términos culturales, por la presencia de las actividades pesqueras en la vida social, productiva, ceremonial, y en los diversos conocimientos y valores comunitarios. La expectativa a futuro es que estos conocimientos y valores puedan nutrir e interculturalizar el currículum escolar -y en términos étnico-políticos- asignar mayor contenido pedagógico a la lucha reivindicatoria que caracteriza al estado de Oaxaca, como respuesta a las políticas oficiales en materia educativa. Esta vitalidad, que incluye también la dimensión política, parece intervenir en la agencia docente en y para la diversidad cultural en la escuela.

Lo anterior, además, lleva a reflexionar que en el ámbito de las políticas públicas o *desde arriba* se han dado diversas reformas educativas e innovaciones a los recursos didácticos así como la creación de un sinfín de materiales que suponen un proceso de transición de una escuela tradicional a una escuela “nueva”, que tenga como eje fundamental la introducción de la interculturalidad en ella. Pero luego de enfrentar serias deficiencias, de cara a la educación oficial, en México como en Oaxaca se comienza a producir una educación hecha *desde abajo* con la activa participación de los mismos pueblos indígenas. Y, en este marco, el pensamiento latinoamericano reporta propuestas relevantes como las acuñadas por Nieta Lindenberg (2000) desde el Brasil, el argentino Walter Mignolo (2002), Boaventura de Sousa Santos (2009) desde Portugal (Bertely, Dietz y Díaz, 2013) y la de Jorge Gasché (2008b), entre otras, que explicitan la manera en que las organizaciones indígenas están luchando por el reconocimiento de sus propias epistemologías y propuestas educativas.

Esta generación de ideas y experiencias innovadoras que nos proporcionan no únicamente los especialistas, sino algunas iniciativas educativas bajo control indígena, como por ejemplo, las que se llevan a cabo en los estados de Jalisco (Rojas, 1999 y Vergara et al, 2008), Chiapas (Baronnet, 2012, Pérez, 2011), Guerrero (Aguinaga, 2010) y en el mismo estado de Oaxaca (González, 2008), por mencionar solo algunas, se consideran punta de lanza en la descolonización de las epistemologías y los modos hegemónicos y monoculturales de ver el mundo y vivir la escuela.

En atención a las políticas públicas interculturales, se ha visualizado la dificultad que existe en las y los docentes para construir e implementar prácticas educativas y pedagógicas diferenciales para estudiantes radicados en zonas de predominancia indígena, así como la falta de la “previsión en la gestión educativa para incluir la diversidad curricular en las aulas” (Jiménez, 2009:137) pero, a la vez, se documentan procesos de adaptación sociocultural y apropiación escolar exitosos en contextos indígenas e interculturales (Bertely, 2013; González, 2008; Gasché 2008b).

El caso de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos de la comunidad ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca, no es la excepción, ya que se ha observado que es una institución que ha promovido la realización de actividades comunitarias a través de la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad dentro de la escuela, estas actividades son de tipo extracurricular y tienen que ver con los proyectos relacionados con el PTEO, sin embargo, los docentes externaron su inquietud y necesidad de incluir este tipo de actividades en la currícula oficial y que no se vea como algo “separado”, además dijeron que necesitan estrategias que les faciliten la sistematización de este tipo de actividades para su análisis y para que puedan ser utilizadas por otras escuelas; lo que lleva a analizar la necesidad de pensar un tipo de metodología que permita a los docentes atender la diversidad cultural y lingüística, pero además les apoye a documentar las actividades comunitarias con el fin de explicitar conocimientos indígenas y de esta manera trabajarlos con los conocimientos escolares dentro y fuera del aula para que se pueda crear puentes de diálogo entre las sociedades indígenas y la sociedad occidental.

Lo anterior no es una tarea sencilla puesto que los actores implicados deben ser conscientes de la “arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1996) que por años ha circunscrito a la escuela como una institución social y que ha tenido como efecto la desvalorización de otras expresiones culturales diferentes a la dominante. Como bien menciona Bourdieu y Passeron (1996):

“(…) cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias...como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre grupos y las clases (...)” (Bourdieu y Passeron, 1996: 25-26).

Esta reproducción no necesariamente se da de manera lineal, ya que como se ha podido observar, históricamente han existido manifestaciones que luchan por poner en crisis la estructura escolar preestablecida -es decir, de las instituciones

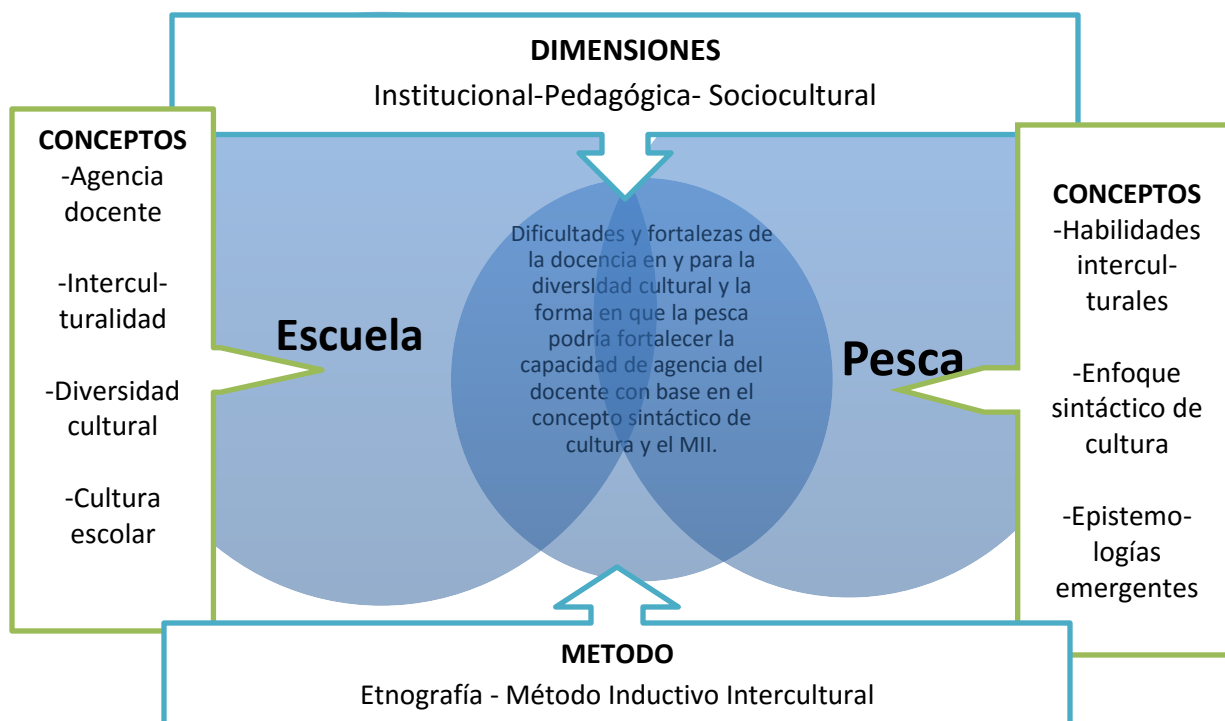
y de los conocimientos oficialmente válidos- y de manera focalizada en las escuelas se busca -por medio del trabajo pedagógico- legitimar otras formas de vida y otros tipos de epistemologías. Por lo tanto, “la violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1996) que se ejerce por medio de la práctica pedagógica guiada por el sistema educativo, obstaculiza mas no impide la agencia docente en y para la diversidad cultural, tal es el caso de algunas adaptaciones didácticas en las que los docentes de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos han incursionado con el fin de atender la diversidad dentro del aula. Empero, los docentes de la escuela en cuestión expresan que no saben cómo articular el conocimiento indígena con el conocimiento escolar, por lo que necesitan de metodologías que les ayuden a encontrar estrategias para la objetivación del conocimiento para su tratamiento en el aula de clases.

Lo anteriormente descrito supone pensar en la relación que debe existir entre las actividades comunitarias como fuentes de conocimientos indígenas -en este caso la pesca- y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo con base en los conocimientos escolares. Esta relación implica el desarrollo de competencias interculturales que le permitan al docente ser sensible a la identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes que él mismo como sujeto social y, desde luego el niño y la niña, traen consigo antes de su ingreso a la escuela. En el caso de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos los docentes se encuentran en condiciones de poder identificar estos aspectos, ya que, en su mayoría, son parte o se encuentran familiarizados con la cultura y la lengua ikoot. Este primer paso permitirá que los docentes tengan en claro las actividades culturales con las cuales los niños se encuentran relacionados para poder comenzar a trabajar en la explicitación de los conocimientos indígenas y tenerlos presentes para el trabajo en el aula. Según menciona Gasché (2008) el conocimiento indígena solamente explicitado y objetivado puede ser utilizado conscientemente en estrategias pedagógicas. Por lo tanto, la presente investigación posee pertinencia académica, institucional, política y social al situar en un estudio de caso las preguntas, paradojas y

necesidades educativas a las que hoy en día nos enfrentamos en un país marcado por el multilingüismo, la diversidad cultural y la interculturalidad.

La problemática anteriormente descrita se resume en el siguiente mapa heurístico que ayuda a comprender la manera en que se articulan las partes:

Esquema 1. Mapa heurístico



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede visualizar en este mapa heurístico, existen dos contextos intersectados: la escuela situada en un contexto sociocultural y la pesca, como una actividad comunitaria distintiva de los ikoots. Estos contextos atienden a las dimensiones de estudio anteriormente expuestas (institucional, pedagógica y sociocultural). Estos dos contextos se intersectan a partir de un problema central de investigación donde las dimensiones institucional, pedagógica y sociocultural sirven analizar las dificultades y fortalezas de la agencia docente con base en

un concepto sintáctico de cultura. Para poder comprender esta relación se utilizaron conceptos que ayudaron a “desmenuzar” el problema y, a la vez, a ubicar sus puntos de intersección.

Para responder a la pregunta central de este trabajo de investigación, se necesitó pensar en dos tipos de métodos: el método etnográfico por un lado, y el MII por el otro, que en un principio se habían pensado de manera separada, ya que el primero atendía a las dimensiones institucional y pedagógica por medio de instrumentos como la entrevista semiestructurada, diario de campo y técnicas como la observación participante, y el segundo respondía a la dimensión sociocultural con colaboración activa en las actividades comunitarias y la construcción del Calendario Socionatural y la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionadas con la actividad pesquera que derivó información importante acerca del contexto natural y social de la pesca, con los cuales se explicitaron los conocimientos indígenas verbalmente implícitos, sin embargo, en el transcurso del proceso de la investigación ambas metodologías se sincronizaron de tal manera que no desdibujaron sus fronteras, siendo ambas inductivas.

1.2 Preguntas

Con el presente proyecto de investigación se pretende producir conocimiento inductivo intercultural y etnográfico en torno a la siguiente pregunta central:

¿Cuáles son los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos y las estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles a través de la pesca y que favorezcan esta agencia docente?

De acuerdo con lo anterior, se respondieron a las siguientes preguntas planteadas en un principio y que están implicadas en las tres fases que plantea la investigación:

a) Dimensión institucional

1. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes y los directivos de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos acerca de la diversidad cultural y Educación Intercultural Bilingüe?
2. ¿Qué dinámicas institucionales contribuyen o no con la así definida diversidad cultural y educación intercultural bilingüe?
3. ¿Cuáles son las experiencias y actividades familiares, comunitarias y étnico-políticas que los actores de esta escuela consideran importantes para lograr la agencia docente de la diversidad cultural y la Educación Intercultural Bilingüe?
4. ¿De qué manera se aprecia la apertura o no de la institución a la inclusión de estas experiencias y actividades dentro y fuera del aula?
5. ¿Qué proyectos institucionales tienen que ver con la agencia docente en pro de la diversidad cultural y la Educación Intercultural Bilingüe?
6. ¿Cuáles son los profesores y grados escolares que participan en estos proyectos?

7. ¿Cuáles son los sentidos institucionales atribuidos a la interacción entre los docentes, las familias y la comunidad?

b) Dimensión Pedagógica

1. ¿De qué manera repercuten las diferentes concepciones que tienen los docentes acerca de la diversidad cultural y Educación Intercultural Bilingüe en su agencia docente dentro y fuera del aula?
2. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que los docentes seleccionados construyen en interacción con los alumnos y/o padres de familia para facilitar la diversidad cultural y la interculturalidad en el aula?
3. ¿Cuál es la importancia que los profesores asignan a su agencia docente en y para la diversidad en el aprendizaje intercultural de los estudiantes?
4. ¿En qué asignaturas o espacios curriculares las implementan?
5. ¿Qué tipo de dificultades pedagógicas enfrentan los profesores que tratan de desarrollar competencias interculturales en pro de la diversidad e interculturalidad en el aula?

c) Dimensión sociocultural

1. ¿Cuáles son las expectativas escolares de las familias a partir de un contexto marcado por el bilingüismo, la predominancia indígena y las actividades pesqueras?
2. ¿Cuáles son las condiciones ambientales y sociales que determinan los ciclos productivos de la pesca en la comunidad?
3. ¿Qué técnicas, instrumentos y tecnologías utilizan para transformar los recursos pesqueros?
4. ¿Cómo y a partir de qué actividades y experiencias se socializan los niños y las niñas en la comunidad?
5. ¿Cuáles son los conocimientos, valores y procesos implícitos en las actividades productivas relacionadas a la pesca por los comuneros en su territorio?
6. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje intergeneracional de las actividades relacionadas con la pesca?

7. ¿Cuáles son los momentos en los que se da la continuidad intergeneracional de los conocimientos relacionados con la actividad pesquera?
8. ¿Cuáles son fines sociales, productivos o ceremoniales del conocimiento comunitario relacionados con la pesca?
9. ¿De qué manera el MII podría contribuir en documentar las actividades y conocimientos implícitos en la pesca?
10. ¿Qué aportan estos rasgos, ciclos productivos, conocimientos, valores, procesos de transformación, actividades y experiencias relacionadas con la pesca a la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela?

Sin embargo, en el transcurso de la investigación fueron surgiendo otras preguntas importantes que también obedecieron a las tres dimensiones:

a) Institucional

1. ¿Cuáles son los elementos institucionales que hacen que se obstaculice la agencia docente en y para la diversidad cultural? Dada la dinámica y las reglas escolares que permean a la docencia.
2. ¿Cuáles son los elementos que las instituciones formadoras de docentes deberían tomar en cuenta para guiar el desarrollo de competencias interculturales en los futuros docentes que atenderán zonas de predominancia indígena?

b) Pedagógico

1. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas y metodologías se podrían considerar para apoyar la agencia docente en y para la diversidad cultural?

c) Sociocultural

1. ¿Cuáles son las principales actividades pesqueras que conocen los niños, en qué consiste y cómo se produce este conocimiento?
2. ¿Qué conocimientos implícitos e invisibles a la luz de otros instrumentos pueden explicitar los niños por medio del dibujo?

1.3 Objetivo

Como se ha externado a lo largo de este trabajo, es esencial analizar la importancia de las implicaciones metodológicas y socioculturales que conlleva la relación comunidad-escuela, por lo que lejos de mirar la escuela únicamente desde dentro, los objetivos específicos de la investigación ponen énfasis también en lo que sucede fuera del plantel escolar, por lo que el objetivo general consiste en:

Documentar y analizar etnográficamente los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos y, por conducto del MII así como estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles, apoyar la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios que pueden favorecer esta agencia docente.

Este objetivo se piensa lograr a través de métodos y técnicas inductivas que inciten a la transformación de la escuela desde fuera y no desde dentro como se ha hecho generalmente⁴. En este hilo de ideas, Bertely (2008) advierte acerca de los límites de estudios sobre gestión que miran a la escuela únicamente desde dentro, asignando a los actores institucionales toda posibilidad de

⁴ La transformación de la escuela desde afuera -por medio de metodologías y técnicas interculturales y etnográficas- se puede dar por ejemplo al comenzar “el proceso pedagógico del inter-aprendizaje por el estudio de las técnicas indígenas... podemos luego ampliar el campo del análisis compartido prosiguiendo la lógica materialista que opera con un lenguaje científico y descriptivo que explicita los principios universales implícitos en el actuar socio-cultural indígena y alude a los fenómenos socio-culturales observables y portadores de valores indígenas” (Gasché, 2008b). En este caso se puede abordar a la pesca, como una actividad productiva propia de la comunidad de San Mateo del Mar, para tratar elementos como los valores, la fuerza de trabajo, los procesos de producción, hacer cuentas matemáticas, textos sobre la pesca, división del trabajo, los diferentes roles de los géneros en la actividad, etc. De esta manera, a partir de su realidad sociocultural, y tomando en cuenta su papel en la comunidad, los alumnos y docentes interpretan su dinámica social y a la vez comprenden los términos técnicos con hechos observables y significativos.

transformación, en los siguientes términos: “(...) los estudios históricos de nuevo cuño no siempre miran a la escuela desde fuera y, al contrario, invitan a los maestros a conocerla y transformarla desde dentro. En otras palabras, la historia de la escolarización en instituciones específicas, por variada que sea, deposita todas las esperanzas de cambio en los actores, las instituciones y los estilos pedagógicos y de gestión escolar (...)” (Bertely, 2008:34). Por lo que en esta investigación se deposita la confianza en el docente y demás actores educativos como agentes de cambio que pueden contribuir en la construcción de una educación menos violenta y arbitraria, ya que como bien menciona Francesco Ciatloni en Bourdieu y Passeron (1996) “(...) no todas las enseñanzas son igualmente violentas e igualmente arbitrarias, y es justo la práctica de la enseñanza (además de la investigación científica) la que determina qué enseñanzas y qué modos están más en consonancia con tales alumnos (...)”.

1.4 Supuestos

A continuación se presentan los dos principales supuestos iniciales de esta tesis:

1. Más allá de su carácter bilingüe, la escuela Adolfo López Mateos instituye prácticas normalizantes y homogenizantes que dificultan a los docentes tanto su vinculación con las experiencias y conocimientos familiares y comunitarios como la construcción de estrategias didácticas y pedagógicas que aseguran la agencia docente y el desarrollo de competencias interculturales en y para la diversidad cultural así como la interculturalidad en el aula.
2. Considerando que la interacción entre escuela, familias y comunidad se da desde un enfoque “endógeno” de la cultura escolar, que los objetivos institucionales se imponen sobre las actividades comunitarias, y que el *ombeayiiüts* (lengua huave) sirve únicamente como un instrumento de comunicación que no se utiliza para explicitar conocimientos comunitarios y los valores que yacen en estas prácticas, la explicitación de algunos

aspectos socioculturales y contextuales, por conducto del MII y el enfoque sintáctico de la cultura (Gasché, 2008b) aportará en la construcción de una cultura escolar más abierta y docencia propositiva en y para la diversidad cultural, y lingüística, a la vez intercultural, en la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Considerando la información surgida en el trabajo de campo de la presente investigación ha surgido un tercer supuesto:

3. Dado que no se han visualizado prácticas que demuestren la enseñanza directiva de las actividades relacionadas con la pesca, existen datos que evidencian que la observación de niños y adultos es una habilidad esencial que la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca utiliza para garantizar el aprendizaje tácito y autónomo de técnicas y estrategias relacionadas con la actividad pesquera de acuerdo al género y la edad. Explicitar y sistematizar los procesos, conocimientos y valores implícitos en la realización de estas actividades puede no sólo asegurar su continuidad intergeneracional, sino el desarrollo de mejores competencias docentes en y para la diversidad.

1.5 Justificación y recorte empírico

En los países latinoamericanos las políticas educativas intentan resolver la compleja relación entre los pueblos indígenas y las escuelas públicas a través de diseños curriculares “especiales” (Bertely, 2000). Esto, cuando en México la exclusión de la población indígena en la educación escolarizada sigue siendo una práctica generalizada; no obstante, en las últimas décadas se reportan importantes transformaciones en las políticas públicas así como relevantes modelos y experiencias interculturales, bilingües y/o indígenas, en todo el territorio latinoamericano. Se reporta así un:

“(...) tránsito hacia un pluralismo cultural y lingüístico donde la diversidad se convierte en un recurso político y jurídico capaz de transformar los Estados nacionales y, se generan en la región, entre otros modelos gubernamentales, la Educación Bilingüe (EB), la Educación Bilingüe-Bicultural (EBB), la Educación Bilingüe-Intercultural (EBI) y, en últimas fechas, la Educación Intercultural para Todos (...)” (Bertely, 2013: 2).

En el caso de México, haciendo un poco de historia, “del olvido en que se encontraban los indígenas mexicanos entre 1824 y 1917 al reconocimiento de la pluralidad lingüística y étnica del México del siglo XX, se vive una profunda revolución política y paradigmática” (Bertely, 1998: 74). Y en esta revolución ocupan un lugar importante no sólo las políticas oficiales sino la movilización de los pueblos indígenas organizados, en la década de los años treinta, quienes insistieron en la apertura de foros de discusión, la creación de dependencias estatales y criticaron a la política educativa indigenista, las propuestas educativas y las reformas del estado (Bertely, 1998).

El carácter sistemático que adquirieron las reformas educativas dirigidas a las comunidades indígenas de México durante la postrevolución, estaba influenciado por órdenes religiosos y escuelas eclesiásticas que tenían el objetivo de evangelizar y castellanizar. José Vasconcelos, al frente de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), intentó calmar los ánimos de las comunidades indígenas con la creación de escuelas normales rurales, las

escuelas rurales o casas del pueblo y las misiones culturales que retomaron un carácter influido por el humanismo literario (Bertely, 2008).

En 1921 Manuel Gamio, al mando del Departamento de Educación y Cultura Indígena, dio un giro al carácter institucional antes mencionado y reflexionó sobre la necesidad de un cambio cultural donde lo mestizo y lo indígena no deberían ser excluyentes y por lo tanto debían de tomarse acciones que influyeran en la autonomía de los pueblos, el respeto, vigencia del Derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales y la preservación y cultivo de sus lenguas. Posteriormente, bajo la gestión de José M. Puig Casauranc al frente de la SEP, el subsecretario Moisés Sáenz funda una veta social y populista sustentada en el mestizaje con la idea de que:

“(…) en un país cuya industria se encuentra en manos extranjeras, la construcción de la soberanía nacional implica no solo integrar al indio a la civilización, sino poner en práctica acciones inmediatas y coordinadas en los campos económico, de la salud, educativo y de esparcimiento, que promuevan el mestizaje económico, étnico y cultural, sobre todo en las áreas rurales y campesinas (…)” (Bertely, 2008: 77).

Esta lucha se hace presente con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)⁵ en 1978, cuando el gobierno mexicano, en una respuesta pluralista a las demandas planteadas por la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A.C. AMPIBAC, intenta poner fin a las tesis que antes y después de la creación de la SEP, en 1921, buscaron la homogeneidad de la población mexicana vía la asimilación y la integración de la población indígena. De esta manera, “la asimilación, la integración y el pluralismo cultural han sido los grandes modelos educativos dirigidos a la población indígena”

⁵ (...) los antecedentes que precedieron a su creación fueron: los pronunciamientos de Barbados y la denuncia del etnocidio (1971 y 1977), la realización del Primer Congreso Indígena "Fray Bartolomé de las Casas" (Chiapas, 1974), el Congreso Nacional Indígena (1975), la creación de los Consejos Supremos y la intensa actividad de los maestros indígenas que habían desarrollado una importante experiencia como promotores educativos bilingües. "La lucha indígena contemporánea de los 70 con la creación de la Organización de Profesionistas Indígenas Nauas), A.C. (OPINAC) en 1973; el Congreso Indígena de Chiapas en 1974; el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975; la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) en 1977; y el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca del Estado de México en 1978. Sobre el tema de educación, la realización del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, organizado por la ANPIBAC en Oaxtepec, Morelos, en 1979. (SEP, s/f: 1).

(Jiménez, 2009: 33), aunque también es un hecho que frente a tales modelos irrumpen en últimas fechas metodologías y enfoques epistemológicos dialógicos, y descolonizadores que demuestran el potencial transformador que descansa en la co-teorización cultural⁶, la etnografía reflexiva, el diálogo de saberes y el MII, constituidos *desde y con* la participación de los mismo pueblos y comunidades indígenas (Bertely, Dietz y Díaz, 2013; De Sousa, 2009, Sartorello, 2013).

En México, en el marco del pluralismo cultural, en 1992 se realiza una reforma constitucional en su artículo 2° donde se reconoce constitucionalmente a México como un país pluricultural sustentado originalmente en sus pueblos indígenas; así mismo menciona que la ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, y formas específicas de organización social.

A pesar de este importante reconocimiento, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas en enero de 1994⁷, después de haber sido reformado el artículo 27 constitucional. Esta reforma afectó los derechos inalienables sobre las tierras comunales y ejidales que los pueblos indígenas ocupan, porque permitió y estimuló su comercialización, parcelación y propiedad individual (Bertely, 2011), sumándole la no consideración de las autonomías indígenas y los territorios originales en el artículo 2° antes mencionado.

“(…) Desde entonces la lucha del EZLN se enfocó al reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas por medio de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y un conjunto de modificaciones que buscan transformar el tratamiento de los indígenas como *sujetos del interés público*, característico del indigenismo

⁶ Se trata de una etnografía bajo un enfoque colaborativo en el cual se construyen aproximaciones teóricas y metodológicas desde las posturas culturalmente situadas en colaboradores indígenas (Stefano, 2013).

⁷ Las demandas educativas zapatistas en un principio fueron dirigidas hacia la ampliación de la cobertura, sin embargo, luego de los diálogos que antecedieron a los Acuerdos de San Andrés y, en particular, de los debates realizados en la mesa de “Derechos y cultura indígena”, el EZLN planteó la necesidad de una educación diferenciada acorde con las características socioculturales de los pueblos indígenas, así como la participación de los mismos en el diseño e implementación de las políticas educativas dirigidas a ellos (Sartorello, 2013).

institucional, a su consideración como *entidades de derecho público* (...)” (Bertely, 2011: 231).

Posteriormente el gobierno y el EZLN firman Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar a fin de establecer una nueva relación de los pueblos indígenas con el Estado mexicano, sin embargo, fueron incumplidos conjuntamente con el Convenio 169 de la OIT. Las repercusiones del EZLN impactaron políticamente a diversos ámbitos de la sociedad mexicana. Para enfrentar la demandas zapatistas en el campo educativo, el Gobierno Federal se enfocó en implementar programas a poblaciones indígenas por conducto del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); desde la sociedad civil se provocó el posicionamiento de nuevos actores en el campo de la educación indígena como el mismo EZLN, y también emergieron otros grupos indígenas organizados o apoyados por Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y Asociaciones Civiles (ACs) (Sartorello, 2013).

Gracias a estos sucesos, los pueblos indígenas en algunas regiones de nuestro país han comenzado a construir una autonomía propia bajo instrumentos legales como una estrategias de resistencia política activa anti-electoral, ya que se ha demostrado los escasos beneficios sociales derivados del ejercicio del sistema parlamentario y de las políticas benefactoras (Bertely, 2011).

Tres años después del levantamiento zapatista en 1997, la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación de Educación - Bilingüe Bicultural a Educación Intercultural Bilingüe y en el 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que, por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y una educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos (CGEIB, s/f).

A pesar de los avances del pluralismo cultural y las reformas educativas a favor de la diversidad y el reconocimiento constitucional de México como un país pluricultural y plurilingüe, la integración y la asimilación cultural siguen definiendo

gran parte de los sentidos que configuran la cultura escolar hegemónica. Para el caso de la EIB, ésta enfrenta serios obstáculos en su operación y, entre muchos otros, resulta difícil aspirar a que el estudiante pueda satisfacer sus necesidades de aprendizaje básicas a través de políticas diseñadas a nivel central, estandarizadas y uniformes para todas las escuelas (Schmelkes, 1996).

Por razones como éstas, a pesar del carácter sistemático de las políticas educativas hacia los indígenas y los aportes teóricos en la materia, a mediados de los años noventa era significativa la diferencia en el nivel del desarrollo de las habilidades básicas de escolarización (leer y escribir) de los niños que hablaban una lengua indígena en comparación con los que no lo hacían, siendo mayor la escolarización entre la población no indígena (De Gortari, 1995 en Bertely, 1998). Hoy en día, en pleno siglo XXI el resultado de las políticas educativas hacia los indígenas resulta paradójico porque, por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica y, por el otro, la sociedad mexicana sigue siendo discriminatoria y el modelo educativo precario y segregador, ignorando la riqueza cultural de los pueblos indígenas (Bertely, 1998).

Y en el mismo sentido, la labor del maestro bilingüe también puede definirse como paradójica porque, aunque se ha dirigido a castellanizar e integrar a los indígenas a la cultura y al proyecto nacional (Mateos, 2010), la castellanización no se ha logrado de manera eficiente (Hernández, 2009; Acuña, s/a; Hamel et al, 2004; Bertely, 2003; Marie, 2011 y González, 2008) y la relación entre la lengua y la cultura indígena sigue resultando insatisfactoria a nivel práctico, teniendo la DGEI y la CGEIB aún mucho por hacer al respecto⁸.

⁸ La página web de la DGEI menciona las actividades hechas en apoyo a la integración de la lengua y cultura en las comunidades: a) Diagnósticos lingüísticos en centros escolares con niñas y niños hablantes de las lenguas maya, tseltal, tojolabal, tsotsil y ch'ol en los estados de Chiapas, Quintana Roo y Yucatán; b) La construcción del Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena. Un campo de la diversidad. Colección editorial que proporciona las definiciones básicas para atender la diversidad cultural en el aula; c) Reuniones de trabajo, cursos y talleres nacionales, regionales y locales con objeto de analizar las propuestas y cambios curriculares pertinentes para recuperar la cosmovisión y conocimiento de los pueblos indígenas; d) 3 millones 165 mil 878 libros en Lenguas Indígenas fueron distribuidos en 2009,

En términos hipotéticos, estos aspectos críticos y paradojas pueden atenderse interpretando la cultura escolar en instituciones, localidades y grupos de maestros y alumnos específicos, concebidos a partir de su capacidad de agencia y producción cultural, y no como simples reproductores. Esto cuando: “la relación entre los grupos indígenas y la escuela adquiere forma y contenido a través de los estilos docentes que constituye cada maestro, en instituciones escolares específicas, en grupos concretos de alumnos y en cada localidad” (Bertely, 2000: 11). Así pues, es importante analizar las prácticas docentes que atienden la diversidad en la vida cotidiana, la manera en que estas prácticas funcionan a partir de la relación que establecen los docentes con diversos agentes así como las dimensiones institucionales, pedagógicas y socioculturales implicadas.

1.5.1 ¿Por qué San Mateo del Mar y un enfoque sintáctico de cultura?

Respecto a los agentes comunitarios, se eligió a la población de San Mateo del Mar, Oaxaca, porque es considerada por los mismos habitantes como una comunidad de predominancia indígena, bilingüe (castellano y huave o ikoot), donde aún persisten actividades y celebraciones que se consideran propias.

Además, San Mateo del Mar, Oaxaca cuenta con tres escuelas primarias bilingües (Emiliano Zapata, Adolfo López Mateos y Moisés Sáenz) donde, en términos hipotéticos, los docentes se encuentran en condiciones para gestionar la diversidad cultural y la interculturalidad en sus aulas y escuela. Y, con respecto al alumnado, coincidimos con Crispin y Athié (2006) en que, al tratarse de estudiantes que cuentan con un origen cultural distintivo, intervienen en su comportamiento tres dimensiones: cognitiva (diferentes estilos de aprendizaje), afectiva (estados afectivos modelados culturalmente que afectan al aprendizaje)

entre otras. En cuanto a la CGEIB, en su página web se mencionan las siguientes actividades: a) Se han realizado talleres de escritura y recuperación del pueblo *ñahñu*; b) Elaboración de material didáctico, publicación de libros sobre vestimenta tradicional y celebraciones en algunas comunidades de los estados de Puebla, Hidalgo y Oaxaca, con el apoyo de ancianos, jóvenes, niños y mujeres quienes aportaron sus conocimientos para rescatar y documentar algunos aspectos de la cultura y la lengua, entre otros.

y relacional (donde diferentes actores aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje). Estas condiciones merecen ser documentadas para comprender el modo en que la diversidad se convierte en un recurso o en un obstáculo pedagógico para la educación intercultural y bilingüe.

De esta manera se justifica que la presente investigación se lleve a cabo en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, donde se realizó un estudio de corte inductivo y etnográfico en tres fases que, además de las dimensiones institucionales y pedagógicas implicadas, considere, por medio del enfoque inductivo intercultural, los procesos socioculturales y contextuales a partir de los cuales los docentes definen y agencian la diversidad cultural en las aulas.

La investigación considera no sólo a los docentes, alumnos y demás actores institucionales, sino las dimensiones contextuales que exigen trabajar con las familias y en estrecha relación con las actividades comunitarias, desde un enfoque sintáctico de la cultura (Gasché, 2008b) y permiten valorar las fuentes de conocimiento consideradas hasta ahora por los profesores así como aportar a su agencia de la diversidad y la educación intercultural a partir de las actividades pesqueras que realizan los pobladores lacustres de manera cotidiana, de esta manera dichos actores se convierten -a través del MII- en actores catalizadores de la etnicidad, ya que el proceso de reflexión se puede establecer por medio de una decolonización y transposición del conocimiento al legitimar el conocimiento indígena dentro de la praxis escolar.

Los docentes, los padres de familia y los niños no se encuentran en mundos separados sino viven “engranajes” donde todos experimentan ambivalencias, conflictos y relaciones de dominación-sumisión en atención al proyecto escolar hegemónico. Ellos no cuentan con los conocimientos y condiciones para articular los conocimientos escolares y comunitarios, por lo tanto, la participación de los padres de familia en la presente investigación tiene que ver con qué tanto estos actores, como los docentes y los niños deben formarse para lograr ser sensibles a las necesidades socioculturales de la comunidad y para trabajar juntos, en

engranaje, entre la cultura indígena y la escolar y de esta manera tener los insumos para incitar a la innovación docente en y para la diversidad cultural. Dicho engranaje se encuentra ubicado en la presente investigación en la actividad pesquera⁹, como la actividad histórica y culturalmente predominante de la comunidad de San Mateo del Mar.

El enfoque sintáctico de la cultura propuesto por Jorge Gasché se considera fundamental en la presente investigación, ya que concibe que la cultura se manifiesta en las actividades humanas. De este modo, el conocimiento indígena¹⁰ es un “factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestores y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan a la actividad) y se vuelve visible, observable” (Gasché, 2008b). Según Jorge Gasché (2008b). Desde esta concepción de la cultura la fuente del conocimiento indígena no son las personas tomadas aisladamente, sino tomadas en su situación y su papel como actores, como productores.

“(…) De esta manera se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad. En nuestra perspectiva, la “fuente” propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad, en el proceso mediante el cual todos los actores – niños, maestros, y comuneros...- ya no expresan su conocimiento a solicitud del maestro y en respuesta a un tema escolar preconcebido y tratado en el aula, sino, participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados (...)” (Gasché, 2008:314)

⁹ Por motivos de tiempos del trabajo de campo y por la importancia cultural que representa en la comunidad de San Mateo del Mar, se eligió solamente a la pesca como la actividad que puede fortalecer la agencia docente en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos de dicha comunidad.

¹⁰ “Según el concepto del conocimiento indígena, la diferencia básica que actualmente lo distingue de manera desventajosa del conocimiento convencional, es que todavía no existen los materiales pedagógicos, ni en lo que se refiere a los currículos que lo clasificarían, graduarían y dosificarían, ni en lo que se refiere a los libros de clase, los libros de los maestros y las enciclopedias escolares que facilitarían el trabajo de los maestros y alumnos” (Gasché, 2008b: 207).

Es decir, el aula se acerca a los “hechos culturales” implícitos en las actividades tal y como suceden en la vida cotidiana de la comunidad, como hechos subjetivados y objetivados. De esta forma constituye un modelo sintáctico de producción de contenidos escolares e interculturales relacionado con la actividad productiva que transforma la naturaleza en cualquier sociedad y cultura:

“(…) un modelo que se apoya sobre categorías unívocas, articuladas entre ellas de manera sintáctica, en conformidad con y reflejando la estructura sintáctica básica de la lengua en que se expresan...Estas categorías son genéricas y, desde luego, si se deben relacionar con la experiencia, incitan a los maestros y alumnos a explicitar —referirse a, enunciar y sistematizar— los contenidos específicos de sus pueblos, lo que, al mismo tiempo, da lugar a su articulación con los saberes escolares convencionales. Estas propiedades del modelo hacen que una estructura curricular sea única (...)” (Gasché, 2008b:321-322).

Este modelo permite apoyar a la educación en y para la diversidad y para la interculturalidad a partir de una red que “pesca” conocimientos y valores indígenas a fin de crear un currículo específico para cada pueblo que, a su vez, articula estos conocimientos y valores con los escolares, garantizando la calidad, pertinencia y relevancia educativa.

Por lo tanto, explicitar y sistematizar los conocimientos y valores comunitarios así como sus aportes al aprendizaje escolar es indudablemente un desafío metodológico y analítico, sobre todo cuando la producción académica en el campo se ha enfocado más a realizar diagnósticos sobre la operación de la educación intercultural bilingüe en las instituciones educativas (Vergara et al. 2008 y Lizama, 2010), y sólo algunos trabajos logran documentar a profundidad estos conocimientos y epistemologías con fines educativos (Elías Pérez, 2011; Maldonado y Meyer, 2010; Podestá, 2011; Gasché, 2008b; González, 2008 y Bertely, 2011). Además, el recorte empírico a una escuela no impide impactos que puedan resultar significativos a los demás planteles del lugar.

En la intersección entre las dimensiones institucional y pedagógica se tratará de comprender lo que sucede en el plano de las prácticas socioculturales locales, de cara a la complejidad, a los desconciertos docentes y los cambios producidos

por la sociedad contemporánea. Esto, además, porque resulta importante reconocer que muchas veces no se visibilizan las estrategias exitosas debido a “las normas y los modelos que todos asumimos como verdaderos y que limitan y prejuician las posibilidades de ver lo que realmente pasa en la escuela y con el trabajo del maestro” (Mercado, 2003: 102), es decir que se necesitan conocer la innovación docente y pedagógica en y para la diversidad cultural en contextos como lo es San Mateo del Mar, Oaxaca.

En otras palabras, por medio de esta investigación se pretende analizar las formas en las que se ordenan y representan los conocimientos escolares (Rockwell, 2003), sin desconocer que la práctica docente “refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas” (Mercado, 2003: 129), y que además la formación docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad juegan un papel fundamental en el desarrollo de estrategias que minimicen los desconciertos docentes que provocan confusión y desestabilización en su quehacer cotidiano.

La importancia de este trabajo reside en resaltar la experiencia docente cotidiana en un contexto marcado por el bilingüismo y la cultura ikoot dentro de una escuela bilingüe, donde el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes y docentes debería ser uno de los principales objetivos educativos. De la misma manera, aunque este aspecto se expone con mayor detalle en el apartado metodológico, es importante resaltar mi participación activa dentro de los procesos de interaprendizaje¹¹ que se dan en el contexto sociocultural de la comunidad, lo cual puede llegar a resultar aleccionador para los docentes.

Lo anterior requiere un proceso de autocrítica que supone analizar actitudes, opiniones y concepciones sobre el interculturalismo a modo de evitar prejuicios y

¹¹ El interaprendizaje se refiere a mi participación junto con docentes, niños, comuneros y padres de familia en espacios reflexivos y dialógicos enfocados a generar una intercomprensión intercultural mediada por la realización de actividades prácticas y significativas a nivel comunitario (Ver Bertely, 2011).

estereotipos que entorpezcan la relación educativa (Aguado, 2003); así como habilidades para intervenir en el salón de clases mediante estrategias adecuadas al contexto.

En esta investigación se considera a la vez que “el estudio de las aulas es uno de los campos más relevantes a la hora de relacionar la investigación educativa con la práctica cotidiana” (Candela, Rockwell y Cool, 2009: 2). A lo que habría que agregar que la agencia por parte de los actores educativos en y para la diversidad requiere de una perspectiva sociocultural e interdisciplinaria que conciba a la cultura escolar desde un enfoque exógeno que trascienda los muros de la escuela (Bertely, 2008).

II. MARCO TEÓRICO

Gracias a la creciente participación de los pueblos indígenas, las posturas teóricas en la materia parten de los *locus de enunciación* (Mignolo, 2005; Bertely, 2008 y López, 2009) desde los cuales se acuñan los conceptos, siempre en tensión al interior de una arena de disputas donde están presentes los pactos, convenios y declaraciones en materia de derechos indígenas, los intereses de los hacedores de políticas educativas, de los propios movimientos indígenas así como las motivaciones de los académicos especializados en el campo. Este es el caso de las nociones de cultura, diversidad e interculturalidad, expuestas y analizadas a partir de un acercamiento a algunas investigaciones que se han hecho alrededor del tema y a cuatro grandes campos conceptuales: la práctica docente cotidiana; el docente y la agencia en y para la diversidad cultural en la educación intercultural bilingüe; los conocimientos emergentes en la cultura escolar exógena y los procesos de endoculturación¹²; así como el potencial educador de las epistemologías emergentes en la cultura escolar en los cuales se pretende transversalizar las tres expresiones de vitalidad consideradas en esta investigación que caracterizan a la comunidad de San Mateo del Mar: lingüística, cultural y etno-política.

Aunque en otro apartado se presenta el panorama del marco jurídico y contextual relacionado con los derechos de los pueblos indígenas y la forma en la que han intervenido, no sólo en la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en la región latinoamericana y en México, sino en la

¹² Para Melville Kerskovits (1964) la endoculturación refiere a los aspectos de la experiencia aprendida que distinguen al hombre de otras criaturas y por medio de las cuales obtiene dominio sobre su cultura, desde el inicio hasta el final de la vida. Marina Anguiano, retomando este concepto, sostiene que “la endoculturación es el proceso de transmisión de la cultura a través de modos formales y no formales. Mediante él se aprende el idioma, los patrones tecnológicos, socioeconómicos, ideológicos, así como los cognoscitivos y emocionales. Es un proceso de aprendizaje que dura desde la infancia hasta la edad adulta y que, se puede decir, termina con la muerte. La endoculturación es un proceso universal de comportamiento por medio del cual la cultura se transmite de una generación a otra” (Anguiano, 2003: 198).

efervescencia étnico-política que caracteriza al estado de Oaxaca, reconocer estas bases nos ayuda a ubicar el trasfondo de los debates académicos y teóricos implicados en el problema de investigación aquí planteado.

En este sentido, para poder analizar los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer a la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad a través de sus prácticas escolares en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, así como en documentar las actividades comunitarias que fortalecen esta agencia y que tienen que ver con la pesca como fuente de conocimientos y valores propios, es necesario conocer algunas investigaciones que darán pauta para comprender el estado del conocimiento en el que se encuentran las áreas que circunscriben esta investigación.

2.1 Estado del arte

En este apartado se presenta el panorama teórico general sobre el cual se construye una interpretación enfocada al estudio tanto de la docencia en y para la diversidad cultural como de la interculturalidad en la escuela, basado en un documento denominado “Educación, cultura y sociedad” del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) coordinado por la Dra. María Bertely Busquets, -específicamente en el campo temático de “Educación y diversidad cultural”- en el cual se reunieron las investigaciones producidas en la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI en torno a las dimensiones culturales, sociales y valorales que intervienen en la configuración de los procesos educativos y de escolarización, particularmente de los pueblos y grupos lingüística y étnicamente distintivos, así como en investigaciones sobre el tema producidas en México y América Latina para sistematizar las principales investigaciones hechas sobre el objeto de estudio que atañe al presente trabajo.

En términos jurídicos, el tratamiento que se le otorga a las diferencias culturales en el ámbito educativo oscila entre diferentes enfoques, es decir, desde la negación hasta la valoración de la diversidad como recurso educativo y social (Aguado, 2003). Los estudios interculturales, donde los debates sobre los derechos indígenas cumplen un papel importante, enfrentan los desafíos provocados por la diversidad de respuestas institucionales a tales retos.

“(…) El análisis tanto teórico como metodológico de la interculturalidad y de su paradigma concomitante, la diversidad cultural, finalmente nos revela que el verdadero problema que surge a raíz del reconocimiento, tratamiento y/o gestión de la diversidad que se encuentra a nivel institucional (…) Se opta por instrumentar la diversidad cultural de manera superficial (…) o se abandonan definitivamente estas actividades complementarias y todavía compensatorias (…) La diversidad cultural en el futuro tendrá que ser percibida, analizada, y aplicada como una herramienta de investigación empírica, así como una característica clave transversal que subyace a los procesos educativos y sociales (…)” (Dietz, 2007: 37-38).

De esta manera, Dietz (2007) sostiene que el verdadero reto estriba en el “reconocimiento, el tratamiento y/o gestión de la diversidad” (: 37), lo cual revela que “la problemática de la diversidad cultural, y los estudios sobre ella, deben formar parte de la consideración teórica, la investigación empírica y el diseño de políticas en este campo” (García, 2004: 182). Es decir, que el reconocimiento de la diversidad debería regir y retroalimentar el plano fáctico o las relaciones interculturales dentro del aula. La agencia docente en y para la diversidad debe “incitar a la participación activa de todos los actores educativos presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas para caminar hacia una educación democrática y participativa” (Jiménez, 2009: 68) y, en este sentido, considerar las dimensiones políticas y jurídicas implicadas.

Por su parte, María Bertely y Erika González (2003) identifican que en México existen dos enfoques contrapuestos en el estudio del tema étnico y su relación con la escuela; enfoques que tratan acerca de paradigmas ideológicos enfocados a:

“(…) evaluar el éxito o el fracaso de las políticas y acciones gubernamentales en materia de educación indígena (Wuest, 1995), los conflictos y las resistencias culturales motivados por las escuelas castellanizadoras (Tello, 1994), así como el funcionamiento de los albergues escolares. Por otro lado, las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas ponen el acento en los conceptos de *ciudadanía étnica e interculturalidad vivida*, así como en el modo en que las poblaciones lingüísticas y culturalmente diversas traducen, vía el ejercicio de la *negociación* y un proceso de *apropiación escolar* de carácter *etnogenético*, los modelos educativos oficiales (…)” (Bertely y González, 2033: 60-61)

Con lo anterior se puede visualizar la transición de las diferentes investigaciones reportadas y que ayudan a explicar la etnicidad en la escuela y los diferentes procesos pedagógicos desde diferentes enfoques. Es importante resaltar que:

“(…) el peso que tienen la etnógenesis, la intermediación civil y la apropiación escolar en los estudios realizados en los niveles secundario y medio superior, en contraste con las investigaciones acerca de las prácticas de intermediación corporativa que rigen lo que acontece en las escuelas primarias y normales indígenas, parecen abrir otra veta de indagación interesante: el impacto negativo o positivo del sistema de educación indígena en la gestación de proyectos educativos autogestivos, construidos *desde abajo* (…)” (Bertely y González, 2003: 83).

Lo que ayudaría a comprender si es que las instituciones de EIB están contribuyendo al nacimiento de nuevas organizaciones de corte educativo, político y cultural fundadas desde los pueblos indígenas. Al respecto, interesa conocer algunas experiencias en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con el fin de definir y describir las distintas propuestas pedagógicas, diseños de materiales y discusiones que se han hecho alrededor de los enfoques de la educación indígena en América Latina. Algunos de estos trabajos son los de Luis Enrique López (1995), Ruth Moya y Madeleine Zúñiga (1991) quienes mencionan que el interés por el estudio de la EIB, las manifestaciones culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y la participación de estos actores en la educación bilingüe e intercultural han sido “...por un conjunto de factores sociales, económicos, políticos y culturales que lo acusan...” (:48). Estos factores han traído consigo el surgimiento de proyectos educativos -como los que exponen Ingrid Jung, en un contexto peruano y Luis de la Torre (1992) en un contexto ecuatoriano- que retomen el contexto sociocultural de la población indígena en las instituciones escolares, fundamentados en la lengua, la cultura,

el currículum y la función docente. Estos proyectos han significado ventajas como las que menciona Luis Enrique López (1998:51) y que recomienda se deberían generalizar aprovechando su papel movilizador de la educación bilingüe y participación comunitaria:

- 1) Éxito escolar, por usar su lengua materna y recurrir en el desarrollo del proceso educativo a contenidos pertenecientes a su cotidianidad , visión del mundo y de las cosas;
- 2) Aprender una segunda lengua de manera más eficiente;
- 3) Desarrollar un sentimiento positivo, la autoafirmación y la autoimagen positiva.

Lo anterior se ha logrado gracias a la estructuración de una educación que responda al medio social y cultural de las poblaciones étnicamente distintivas, sin embargo, aún falta mucho por hacer, comenzando por las instituciones formadoras de docentes para que en su diseño e implementación no retomen a la EIB solo como un discurso y como una postura política, sino como espacios que generen estrategias pertinentes para atender la diversidad sociocultural y lingüística. Como bien reporta, es importante recuperar investigaciones para fortalecer estas instituciones y proponer nuevas estrategias que contribuyan a la formación de docentes en y para la diversidad cultural (Salinas y Avilés, 2003:185 y Velasco, 2015).

Por otro lado, como bien reporta el COMIE, el interés del subcampo en los procesos de formación docente en y para la diversidad por los procesos de formación en contextos lingüísticos y culturalmente diversos “se tradujo a una escasa atención a los diseños locales, construidos desde abajo. De ahí que los diagnósticos y los estudios se enfocaran, en mayor medida, a la evaluación de las políticas de formación en los niveles estatal y regional y, en su menor porción, al seguimiento de proyectos signados por procesos de apropiación étnica” (Bertely, 2003: 20), de aquí la importancia de documentar experiencias

pedagógicas de los docentes de zonas de predominancia indígena, que tiene como objetivo la presente investigación.

En cuanto al tema de sociolingüística educativa, se presenta la necesidad de vincular los resultados de investigación con la formación de planes y programas para operarse. Regularmente los sujetos de estudio son los docentes indígenas y los alumnos, y en menor medida los padres de familia, dejando a un lado los conocimientos y concepciones adquiridos en las socializaciones primarias, siendo que constituyen una pieza fundamental de la participación social expresada en el Programa Nacional Educativo 2001-2006 (Podestá y Martínez, 2003). Como bien reportan Rossana Podestá y Elizabeth Martínez, “ (...) a pesar del contexto multicultural y multilingüe que caracteriza al país, los maestros y universitarios interesados en la educación bilingüe e intercultural cuentan con escasas oportunidades para vincular la lingüística y la antropología educativa (...)” (Podestá y Martínez, 2003: 110), por lo que reflexionan que a nivel nacional se debe impulsar la formación y la investigación en estas ramas poco exploradas por los investigadores e insuficientemente conocidas por los formadores. En este sentido, para la presente investigación es importante resaltar que el aspecto de la lingüística ha estado fuertemente relacionado con la educación indígena en sus diferentes concepciones: Bilingüe, Bilingüe Bicultural, Bilingüe Intercultural e Intercultural Bilingüe, siendo ésta última la más actual y la que propone a la diversidad como un derecho y no como recurso ni como problema. Así pues, Muñoz (2001b: 21 en Podestá y Martínez, 2003: 110) aclara que para lograr alcanzar prácticas pedagógicas que agencien la diversidad cultural -como un derecho inalienable de todo ser humano- es necesario instalar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa, donde el lenguaje es el artefacto simbólico que posibilita el proceso de la comunicación y en el que se encuentra contenida la cultura, y no un mero instrumento de comunicación.

De esta manera, Podestá y Martínez (2003) reportan que en América Latina ha habido esfuerzos desde grupos de investigación alternativos, interdisciplinarios e interétnicos que han considerado la cultura local de los pueblos indígenas para

la construcción curricular y la inserción de ésta a la cultura occidental. Entre estos se encuentra el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana de la confederación indígena AIDSESEP y del Instituto Pedagógico “Loreto”, quienes tienen como asesor científico a Jorge Gasché. Este tipo de programas desarrollan uno de los esfuerzos académicos con mayor solidez en la construcción de propuestas interculturales.

Hablando sobre la construcción de propuestas interculturales, es importante resaltar que diferentes investigaciones “consideran los contextos socioculturales como la base para entender, explicar e intervenir, en algunos casos en diversas situaciones educativas” (Robles y Czarny, 2003: 125), al respecto se pueden mencionar los trabajos de Ruth Paradise (1991 y 1994) quien analiza las prácticas de interacción y las formas de aprender de grupos indígenas en contextos extraescolares y escolares (Robles y Czarny, 2003), y de María Bertely (2009, 2007b, 2000 y 1997), quien documenta estilos de interacción, los conocimientos locales y el papel que juegan las familias en la institución escolar,. También la investigación de Gabriela Czarny (1995) “quien documenta el proceso intercultural que se genera en las prácticas cotidianas de una escuela primaria” (Robles y Czarny, 2003: 133).

De los años noventa a la fecha se observa una considerable preocupación por indagar acerca de la diversidad sociocultural en la escuela; interés que se deriva de los movimientos y las demandas indígenas en la materia, de las reformas educativas en distintos países de América Latina y México, así como del incremento del fracaso escolar no obstante el crecimiento de la cobertura en educación básica (Robles y Czarny, 2003: 138).

Estas investigaciones han ayudado a tener una visión mucho más amplia y clara acerca de la organización social de los salones de clases, los procesos de socialización, la función de los conocimientos socioculturales en el aprendizaje y su relación con el conocimiento escolar. Así como comprender el “fracaso escolar” que afecta principalmente a las zonas con predominancia indígena.

Lo anteriormente expuesto da un panorama general de algunas investigaciones producidas en torno a los procesos educativos y de escolarización en los pueblos indígenas de México que dan cuenta de la necesidad de crear redes que unan aportaciones de expertos de las distintas áreas del conocimiento para crear los mecanismo para pasar del nivel discursivo a un nivel donde se gesten prácticas educativas más democráticas e incluyentes en las cuales los conocimientos y valores indígenas, conjuntamente con los actores comunitarios, debiesen ser los ejes de los proyectos educativos.

2.2. La práctica docente cotidiana

En general, más allá de la Educación Intercultural, es menester mencionar que en las reformas educativas se refleja la escasa confianza en la habilidad de los docentes en la escuela pública (Giroux, 2001; Schön, 1992) porque: “estas reformas educativas los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula” (2001: 61). Además, se “monopolizan los espacios institucionales de formación docente” (Tenti, 1999: 38), acción que provoca que parte de los contenidos sean descontextualizados y socioculturalmente irrelevantes para los estudiantes. De esta manera, la idea de una escuela instrumentalista reduce la autonomía del profesor (Giroux, 2001 y Schön, 1992) frente a la complejidad que implica el trabajo de la enseñanza, el cual rebasa las prescripciones pedagógicas y las normas administrativas (Mercado, 1999).

Las reformas a la educación no las hacen los teóricos haciendo libros, ni los políticos legislando, sino los docentes en el trabajo diario, donde la acción puede introducir modificaciones verdaderas en la educación (Palacios, 1989). Zabala menciona que “los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza: tipo de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales, etc.” (2000: 75). En este sentido, la práctica docente es una tarea compleja donde comenzamos a reconocer la importancia de los contenidos culturales.

En el presente trabajo se considera al profesor como un intelectual transformativo¹³ (Giroux, 1997), es decir, un sujeto clave en la transformación de

¹³Giroux (2001) menciona que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales.

la enseñanza (Mercado, 2008), ya que los docentes son quienes modifican y adaptan cualquier propuesta a las condiciones reales en las que trabajan (Mercado, 1999). De ahí la importancia de estudiar de qué manera se lleva a cabo la práctica docente y las formas en que se generan o no procesos incluyentes y participativos desde tres dimensiones analíticas: institucional, pedagógica y sociocultural.

Al respecto Jackson (2010) menciona lo siguiente:

“(...) La complejidad de la tarea del docente se extiende más allá del hecho de que se ocupe de un organismo complejo que opera hacia objetivos complejos en un ambiente complejo (...) el carácter social de la clase añade todavía otra dimensión al trabajo del profesor y justificaciones más amplias a su limitado fundamento en la teoría del aprendizaje cuando busca una orientación pedagógica (...)” (Jackson, 2010:191).

La complejidad en el trabajo de enseñanza y los desconciertos docentes ha sido evidenciada por investigaciones que exponen, por medio de sus hallazgos, que hoy en día está surgiendo la crisis de paradigmas tradicionales y el resurgimiento de otros en el ámbito educativo (Aguado, 2003; Bertely, 2000, 2004, 2007, 2008, 2009; Candela, Rockwell y Coll, 2009; Gasché, 2008a; Jiménez, 2009; Mateos, 2010; Matus, 2010; Mercado, 1991, 1999, 2003, 2012). Desde esta perspectiva, se observa a la escuela como una configuración socio histórica, como arena de confrontación política y, en el campo de las relaciones interculturales, como un espacio de intermediación étnico-político o político-cultural (González, 2008, Coronado en prensa).

En esta trama compleja “la norma educativa oficial no se incorpora de acuerdo a su formulación explícita original porque toda experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana” (Mercado, 2003: 8-9). De ahí que los docentes, a partir de una experiencia práctica e innovación pedagógica, generen dinámicas de enseñanza conformadas a partir de experiencias, apropiaciones culturales y construcciones colectivas desarrolladas en situaciones locales (Mercado 2012) y que a la vez desarrollen habilidades

basadas en la innovación para la resolución de problemas cotidianos que tienen que ver con problemas pedagógicos a los que se enfrentan en su práctica diaria.

Por otra parte, en el presente estudio, los saberes docentes cotidianos (Rockwell y Mercado, 2003; Mercado, 1991, 1994) con los que se orientan las prácticas educativas se consideran como dialógicos, históricos y socialmente construidos (Mercado 2012), es decir, que el docente como sujeto histórico, va construyendo su práctica vía el diálogo con los niños, las familias y los comuneros. En este sentido, “se produce y se aprende en las aulas” (Tenti, 1999: 38) con los materiales didácticos, con el contenido temático y también a partir de la experiencia vivida en distintas épocas y ámbitos sociales.

Sin embargo, según Piaget (1973 en Palacios 1989), no debemos dejar de reconocer que pese a las diferentes aptitudes contenidas en la formación diaria del docente, existen algunos problemas:

1. Los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere.
2. A veces ignoran su papel y sus posibilidades.
3. Tienden a ser un grupo social replegado por sí mismo, a veces acomplejado y casi siempre carente de la valoración social que merece.

Estamos entonces ante un agente educativo paradójico, porque mientras Palacios (1989) sostiene que los docentes están alejados de las corrientes científicas y los trabajos de investigación educativa, y Cornejo (1999) considera que “aprenden a usar los recursos propios de la escuela, actúan de acuerdo con la forma en que ésta se organiza, se apropian de costumbres y tradiciones (...) y aprenden a manejarse en la estructura de la vida escolar” (:85), Elbaz (1983) - preocupado por la relación entre la generación del conocimiento y la práctica- afirma que se trata de un sujeto autónomo en el proceso curricular, cuyo conocimiento es dinámico y activo.

En esta tesis se considera, en atención a Schön, que la “autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (1992: 25). Una reflexión en y sobre la enseñanza, no vista como instrucción sino, en el caso de la educación intercultural, como diálogo de saberes (Dietz, 2003). Se trata de prácticas que implican necesariamente una actitud investigativa del contexto en que se desarrolla el quehacer docente, aunque esta autonomía, responsabilidad, capacidad y actitud depende de las fuentes de conocimiento que permiten un efectivo diálogo de saberes, relacionado con la agencia de la diversidad y la interculturalidad en las aulas.

Según Rosas (2003), desde la perspectiva de la reconstrucción social representada por Zeichner (1995), el docente se ubica como reflexivo y “pone énfasis en el carácter ético de la educación, saturada de valores que deben hacerse explícitos y guiar todos los actos de la enseñanza y del aprendizaje para que se manifiesten en la vida social” (Rosas, 2003: 51). Se reflexiona sobre la práctica para entender el contexto en donde la actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo de quienes participan en el proceso educativo (Pérez, 1995).

En este sentido, la formación del docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad como un proceso de profesionalización que tiene como fin último la formación de profesionales capaces de optimizar los conocimientos, habilidades y actitudes que plantea la diversidad lingüística, requiere el desarrollo de múltiples habilidades, entre las cuales están:

“(…) el dominio de por lo menos dos lenguas (indígena y español) y el conocimiento amplio de las culturas de los sujetos que hablan estas lenguas; cuestión que no se supera con una simple ubicación lingüística de los docentes, ni la toma de conciencia, el convencimiento e interés de los mismos sino que implica apropiarse del conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico amplio y profundo que permita desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad (…)” (Hernández, 2008 en Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

Se supone que con estas herramientas el docente podrá reflexionar sobre su práctica y transformar su profesión constantemente, en donde la formación teórica y práctica se funden en el camino del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero, retomando un cuestionamiento que inspira esta tesis: ¿Qué se entiende por diversidad cultural y Educación Intercultural Bilingüe en la Escuela Primaria Adolfo López Mateos?

2.3 El docente y la agencia en y para la diversidad cultural en la educación intercultural bilingüe

En la Reforma de la Educación Básica de 1993, se reconoce un marcado esfuerzo por “propiciar en los alumnos el desarrollo del pensamiento reflexivo y de competencias para el uso efectivo, en la vida cotidiana, de conocimientos y habilidades para la resolución de problemas y la comunicación oral y escrita” (Mercado, 2008: 54). No obstante, el esfuerzo de lograr la incorporación de estas competencias a la trama cultural y las prácticas de enseñanza de las escuelas continúa siendo un campo abierto al debate y la acción (Mercado, 2008). Emilio Tenti (1999) menciona que la buena y necesaria pedagogía es aquella que se interesa por los aprendices, es decir, que se interesa por conocer sus intereses, motivaciones y conocimientos efectivamente incorporados fuera de la escuela, porque “sólo así se podrá medir la distancia que los separa del currículum escolar y encontrar la estrategias más adecuadas para acortarla” (: 34).

Por otro lado, en la Reforma Educativa 2013 se adiciona el artículo 3° fracciones III, VII y VIII y el artículo 73° fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En cuanto al artículo 3°, establece que “el Estado debe garantizar 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 directivos garanticen al máximo el logro de aprendizaje de los educandos...” (SEP: 1), para lograr esto se propone considerar la opinión de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale (*ibídem*). Como se puede observar, el avance es la intención de garantizar la “calidad” en la educación obligatoria; lo interesante será conocer a qué criterios de la calidad (eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia) le darán más importancia para operar el mencionado concepto.

En adición al artículo 3°, uno de los puntos más controversiales de la Reforma es donde se indica que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan, siendo nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley (*ibídem*). Así también se adiciona la fracción IX para dar paso a la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa quien será el encargado, entre otras cosas, de la evaluación del magisterio. Por medio de estas pruebas la población magisterial deberá demostrar que tiene los conocimientos y habilidades para desempeñar su labor.

En espera de los resultados en la implementación de la nueva Reforma, hoy en día la llamada Educación Intercultural Bilingüe muestra un marcado abismo entre, por un lado las reformas, discursos académicos y pedagógicos y, por otro, la práctica docente cotidiana. De ahí la importancia de documentar experiencias innovadoras de agencia docente en y para la diversidad que logren cerrar estas brechas aunque sea en contextos muy localizados (Dietz, 2012).

En cuanto al concepto de Educación Intercultural, más que abundar en el carácter ambiguo y polivalente que asume a partir de los múltiples *locus de enunciación* (Mignolo, 2005; Bertely, 2008 y López, 2009) desde los cuales se acuña, partiré de una noción pragmática de la cultura que: a) posibilite una discusión teórica con respecto a la EIB oficial y apoye b) la perspectiva inductiva, etnográfica y colaborativa que inspira esta tesis así como c) la sistematización de las pedagogías, los conocimientos y los valores indígenas y su presencia en las actividades comunitarias y la institución escolar.

Tomando en cuenta lo anterior, se hace necesario especificar que el concepto de cultura que atrapa el problema de investigación así como las tensiones entre la normatividad e innovación docente en contextos interculturales es el que Jorge Gasché define como:

“(…) el resultado observable de la actividad humana, y no como una serie de elementos y representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano... la cultura considera como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar. De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva, desde luego, una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena (...)” (Gasché, 2008b: 279-280).

Según Gasché (2008b), además de una pedagogía bilingüe, la escuela debería tomar en cuenta la herencia cultural de las comunidades y fomentar el desarrollo del niño a partir de su universo cultural y lingüístico local; sólo así se puede construir una escuela socioculturalmente pertinente. Lo anterior necesita de una reflexión teórica en el medio indígena bajo “una estrategia conceptual y expositiva adecuada y adaptada al universo lingüístico, cognitivo y cultural de los interlocutores indígenas y no puede limitarse al uso de los manuales universitarios comunes y corrientes en el medio urbano” (: 304). Para que esto se pueda implementar se necesita de formadores que tengan claro el universo cultural, cognitivo y lingüístico al cual deben adaptar su discurso pedagógico y que significa el primer recurso a partir del cual se puede desarrollar el Método Inductivo Intercultural (MII).

El MII implementado por Jorge Gasché, Jesica Martínez y Carmen Gallegos en la Amazonía peruana, se construye inductivamente (desde abajo) con la participación de los alumnos, los docentes y la comunidad. Esto provoca: “una reflexión que constantemente se verifica en la experiencia propia de la realidad socio-cultural que es el marco vivencial del alumno indígena” (2008b: 23). Por lo tanto, el MII implica crear las condiciones de un diálogo más igualitario entre docentes no indígenas y alumnos indígenas y, por implicar la valoración del saber indígena, abre la vía hacia la superación de las relaciones de dominación/sumisión (Gasché, 2008b: 344).

El MII propone una visión sintáctica de la cultura -que ya se ha explicado con anterioridad-, donde esta última es resultado de las actividades humanas y no un conjunto de elementos, materiales y espirituales aislados. La cultura así entendida, con fines interculturales y a partir de una relación histórica conflictiva, puede llevar finalmente a la articulación de los conocimientos locales con los conocimientos escolares (Gasché, 2008b). Para Gasché son cuatro las fuentes del conocimiento indígena, todas ellas son en alguna medida comunitarias. La primera fuente del conocimiento indígena está en el niño: él ingresa a la escuela trayendo consigo conocimientos previos familiares y de la propia cultura, los cuales deberían ser aprovechados en el aula por el docente; la segunda fuente es el maestro, quien debe motivar al niño a que exprese sus intereses, conocimientos y habilidades ya adquiridas con el fin de guiarlo hacia nuevos campos del conocimiento; además, debe reconocer la importancia de la participación del niño en las actividades familiares y comunitarias con la ayuda de personas con experiencia o más capaces que él. La tercera fuente está en los sabios de la comunidad, quienes poseen el conocimiento adquirido por medio de su vida cotidiana en la participación de actividades comunitarias. Y por último, la cuarta fuente está en las obras antropológicas donde se encuentran datos importantes que enriquecen el entendimiento cultural de los diferentes contextos (Gasché, 2008b). En el apartado de resultados se adentrará con más detalle a las características de cada una de las fuentes del conocimiento indígena.

El método hace uso de un Calendario Socionatural que en esta investigación se utilizó como una herramienta para organizar los conocimientos que los docentes y comuneros otorgaron sobre la actividad pesquera, constituyendo el primer paso hacia la sistematización de los conocimientos que se encuentran implícitos en la pesca con el fin de apoyar al docente en la integración de los conocimientos comunitarios en el currículum escolar. En el MII también se hace uso de la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza que en el presente trabajo se utilizó como una herramienta para la sistematización de la información otorgada por los niños. Aunque esta Matriz contribuyó a organizar

los conocimientos explicitados por los niños sobre la actividad pesquera, no contamos con el tiempo suficiente y las condiciones idóneas para probar -por medio de una planeación didáctica que contara con la colaboración de los docentes- cómo esta sistematización facilita su uso en prácticas pedagógicas interculturales y la gestión docente en y para la diversidad cultural.

De esta manera, este método posibilita un proceso educativo que se construye desde las actividades comunitarias en las que participan los alumnos (Bertely, 2009) y que, en el caso de México, se ha extendido en distintas entidades de la república, incluido Oaxaca, por medio de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)¹⁴.

Tomando en cuenta los conceptos de interculturalidad y cultura antes expuestos, sobre los cuales se abundará y se profundizará durante el proceso de investigación en la comunidad pesquera de San Mateo del Mar, la presente tesis considerará como central la relación entre la escuela y la comunidad. Esta adquirirá forma y contenido a través del contraste, por una parte, de las fuentes de conocimiento que inspiran las estrategias de cada maestro acerca de cómo desarrollar competencias interculturales en y para la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela, y por otra, de las fuentes de conocimiento que se explicitan a partir de la perspectiva sintáctica, el MII y la actividad pesquera referida. Aunque el desarrollo de competencias docentes interculturales permite hablar de *agencia*, no se pretende desarrollar un apartado sobre el término, cuando otros estudios se especializan en su manejo conceptual (Fernández, 2003; Salazar, 2010; Valladares, 2011; Gómez, 2013). En este caso, después de la revisión de la literatura, no se ha encontrado una definición situada de este

¹⁴ La Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) se encuentra conformada por Nodos Primarios: UNEM y Educadores Independientes de Chiapas, así como profesores-investigadores del CIESAS en convenio con el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). Nodos Secundarios: instituciones públicas que contribuyen al cumplimiento de los objetivos de mencionada Red (UPN, DGEI, CEIB, las Universidades Interculturales y el INALI, entre otras), bajo diversas fuentes de financiamiento: Fondo Miguel León Portilla, Fundación Ford, Fundación Kellogg y, actualmente, la DGEI y el CONACYT, entre otras.

concepto a la luz de sus implicaciones en contextos donde convergen la diversidad, la interculturalidad y la escuela.

En este sentido, para efectos de facilitar la comprensión de este concepto en el problema, la agencia –acción- es considerada en esta investigación como la capacidad que tienen los actores -en este caso los docentes- para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas, acotada a partir del conflicto entre la normalización y el desconcierto que se ha provocado por la diversidad cultural y en un contexto étnico-político que, como el de Oaxaca, puede calificarse como efervescente

En cuanto a la normalización, Giddens (2006) menciona que el ser humano es un agente activo de su realidad, es decir, actor de su propia vida, pero en esta construcción el agente- considerado aquí como docente- experimenta miedos, desconciertos y dudas acerca de hacia dónde ir y cómo reorientar su camino hacia el desarrollo de competencias interculturales. Con su teoría de la estructuración Giddens señala que la *rutinización* -como un concepto basado en la conciencia práctica- es la forma en la que el sujeto minimiza mencionados desconciertos, por ello la rutina es la forma predominante de la actividad social. Él menciona que “la rutinización es vital para los mecanismos psicológicos mediante los cuales un sentido de confianza o de seguridad ontológica es sustentado en las actividades prácticas de la vida social” (2006: XIX) y, por ello, en nuestro caso tanto la rutina como el desconcierto del agente estarán presentes en la pretendida normalización escolar.

En esta investigación el docente -agente se considera como un actor que utiliza reglas, conocimientos, experiencias y otros recursos que aplica en la reconstrucción de su práctica y en el desarrollo de competencias interculturales dentro de una estructura social y un marco institucional rutinario y, a la vez, desconcertante. Dentro de esta estructura social el docente se configura y actúa de tal forma que sus actos impactan a las personas que se encuentran a su

alrededor, al mismo tiempo que las personas influyen en sus actos. Por lo tanto, la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad se define en esta tesis como la capacidad de acción que tienen los docentes para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto provocados por un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural.

Es importante considerar que, en la configuración de esta agencia la formación docente es vista como un elemento central en el campo de la educación indígena e intercultural en México, aunque en contraste con otros países latinoamericanos, el acto formativo se genera y organiza por lo general, desde el Estado, determinando contenidos y métodos de enseñanza básica (Baronnet, 2010). Y aun cuando se reconoce la falta de capacitación como otro problema en el campo, poco saben los docentes acerca de cómo atender la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela y la manera en que podrían desarrollar competencias interculturales en su práctica docente cotidiana.

Debido a vacíos como éstos, entre 1963 y 1964 el Instituto Indigenista (INI) puso en práctica un programa institucional para la formación de profesionales para la educación indígena donde se trata de concretizar una propuesta de 1952 que tiene como objetivo preparar a profesionales en el manejo de estrategias para la enseñanza del español oral con el fin de preparar a niños y jóvenes para su inserción al primer grado de primaria (Velazco, 2015). Posteriormente el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se hizo cargo de los promotores antes mencionados y la formación era semejante a los normalistas, ya que daba una nivelación magisterial para profesionalizar a los promotores pero no específicamente en la formación en la educación indígena (Velazco, 2015).

En 1978, a raíz de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la formación de docentes tomó importancia porque había una posición

institucional que tomaba en cuenta la diferencia cultural y fue así como en 1985 surge la primera propuesta de una formación universitaria para maestros en el medio indígena, la Licenciatura en Educación Indígena¹⁵ Desde 1990, se ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI/Plan'90)¹⁶. El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) también genera un programa para la atención a poblaciones indígenas. Paralelamente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce y enuncia sus vacíos en cuanto a la formación de profesores bilingües, así como el reconocimiento de falta de elementos para reorientar, planear y diseñar proyectos hacia una educación alterna.

Sin duda alguna, la década de los 80 se considera crucial en las transformaciones de las relaciones interculturales e interétnicas, afirmándose la etnicidad como un ejercicio político de participación social (Medina, 2006 en Von, Keyser y Silva, 2013). Y, también de acuerdo con estos autores, los movimientos indígenas comienzan a gestar proyectos educativos enfocados a “formar jóvenes con identidad étnica renovada, compromiso con sus pueblos y una preparación teórica que les permita desarrollar una práctica docente más acorde a las necesidades educativas” (:86).

Los cambios han sido lentos y progresivos, pero es a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que, no obstante el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés, se incrementa la movilización indígena hacia nuevas formas educativas para sus pueblos. Y en apoyo a estas reivindicaciones surgen, resurgen y/o fortalecen diversos movimientos que incluyen a docentes indígenas de distintas entidades del país, incluidas entre otras, Chiapas y Oaxaca.

De ahí, aunque por años han prevalecidos los mismos vacíos que dificultan el desarrollo de la práctica docente en estos contextos, se comienzan a reconocer

¹⁵Escolarizada, ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su unidad Ajusco (D.F.).

¹⁶En forma semi-escolarizada en varias sedes y subsedes del país.

propuestas alternas de educación donde se visualiza la agencia docente en la construcción de una educación de “*abajo*” hacia “*arriba*”. Y, como bien mencionan Von, Keyser y Silva (2013), en los últimos años la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) abre algunos canales para que los maestros intervengan en la formulación de modelos que incorporen el sentido étnico-político de sus demandas así como cambios hacia contenidos y estrategias didácticas pertinentes.

Pero no obstante los avances entre los “*decires*” (discursos) y los “*haceres*” (a nivel práctico) dista mucho para llegar a un punto de encuentro, ya que se puede visualizar que las prácticas docentes siguen siendo homogenizantes y por lo tanto reproductoras de una educación clásica y no innovadora. Es así como “mientras a nivel de discursos prevalece lo intercultural, en el aula permanecen prácticas que anteponen objetivos de integración y homogenización nacional, como lo intentaba la educación indígena anteriormente, a la importancia de trabajar con el contexto y la propia cultura, postulados de una educación intercultural” (Bertely, 2013: 98).

De esta manera, en mucho de los casos, la formación docente se sigue dando de “*arriba*” hacia “*abajo*”, con base en una política integracionista, asistencialista y poco abierta a propuestas educativas alternativas y autogestivas (Von, Keyser y Silva, 2013). Sin embargo, hay que reconocer que en la historia social de la escolarización, la mayoría de los pueblos indígenas y tribales han demostrado su capacidad de generar proyectos étnicos que se entrecruzan con los proyectos educativos y culturales que provienen del Estado (Bertely, 2008). Por ejemplo, algunos zapotecos serranos del estado de Oaxaca, México, así como los hausa de África han estudiado y egresado de las escuelas con la intención de organizarse al interior de sus comunidades en aras de conservar el control sobre sus procesos de distinción étnica (Bertely, 2008) y de hecho, los profesores de la escuela primaria Adolfo López Mateos de San Mateo del Mar han generado propuestas educativas dentro de las aulas y con la ayuda de la comunidad que dan cuenta de su capacidad de agencia. Tomando en cuenta lo anterior, se

necesita una formación docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad que permita la formación de profesionales capaces de identificar, analizar, y enfrentar los principales retos de la docencia en un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural.

En este contexto y por razones similares, en el 2007 surge en Oaxaca la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) que inició por primera vez un curso alternativo de formación bilingüe e intercultural que llamó “Formación de Maestros de Pueblos Originarios” donde se trató de formar a 53¹⁷ docentes bilingües de nuevo ingreso al magisterio con las habilidades para identificar y responder a las necesidades de los estudiantes y las escuelas en comunidades rurales indígenas (Meyer, 2010b)¹⁸. Los resultados del curso alternativo en la práctica docente de los participantes, así como en su compromiso comunal y sindical, se reflejaron en las visitas y videos de algunos de ellos durante todas sus actividades del día escolar¹⁹, mencionados materiales se analizaban y reflexionaban en los talleres pedagógicos²⁰.

Y desde antes, en 1995 y en el estado de Chiapas nace la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) cuando un grupo de educadores mayas reunidos en un curso del Programa del Educador Comunitario Indígena

¹⁷ El promedio de edad de los participantes era 21 años, originarios de las siguientes regiones de Oaxaca: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Sierra Norte, Sierra Sur, Tuxtepec y Valles Centrales. Uno era maya del Estado de Yucatán, y de Baja California, aunque era zapoteco originario de la Sierra Norte de Oaxaca. En su totalidad, representan 10 de las 16 áreas etnolingüísticas del estado

¹⁸ Meyer (2010b: 86) menciona que “las necesidades y la demanda de construir pedagogías y procesos de formación docente que sean culturalmente auténticos no son privativas de México. En los últimos 20 años, el desarrollo de modelos educativos y de formación docente para las escuelas en contextos indígenas con la intención de que apoyen y revaloren las prácticas y sistemas locales ha sido una necesidad incumplida y una demanda fuerte en muchos países de alta población indígena”.

¹⁹ Al terminar el día escolar, se convocaba a dos niveles de reuniones: uno sólo con el participante para platicarle de las observaciones y darle sugerencias constructivas; el otro con todos los maestros de la escuela, más los supervisores pedagógicos de la zona y las autoridades educativas de la comunidad, cuando fuera posible. Estas reuniones tenían dos propósitos: apoyar el desarrollo de las habilidades pedagógicas del nuevo maestro en forma personal, y facilitar el compañerismo y la colaboración pedagógica entre todos los que determinen el éxito de la escuela, tanto académico como comunal.

²⁰ Meyer (2010b: 100) menciona que “sería difícil generalizar el impacto del curso en estos 53 jóvenes maestros, o aún en su práctica docente. Todavía está en proceso el análisis y la reflexión profunda sobre las visitas y las filmaciones en las aulas”

(PECI) planteó la necesidad de una propuesta educativa alternativa para las comunidades indígenas de Chiapas y bajo el control de ellas. Este proyecto fue iniciado por educadores tzeltales, ch'oles, tsotsiles y asesores del CIESAS-Sureste. La UNEM fue registrada como A.C (Asociación Civil) en 1997. Todos los educadores comunitarios que participaron en la UNEM se caracterizaban por su juventud (menores de 20 años de edad) y por ser miembros activos de sus comunidades, como demuestra el hecho que habían sido nombrados por las asambleas comunitarias para hacerse cargo de la educación de los niños de su comunidad²¹ (Bertely, 2015; Sartorello, 2013). Entre sus objetivos, con los cuales coincide el MII, se pueden mencionar los siguientes:

“(...) Consolidar entre los pueblos indígenas una educación intercultural bilingüe. Contribuir a la formación integral de jóvenes indígenas...implementar una profunda reforma del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitaria bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas, que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción (...)” (UNEM, 2010).

Con estas bases la UNEM, después de varias gestiones de financiamiento otorgado por diferentes instituciones y organizaciones como el CIESAS, Dana A.C., las Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP), entre otras (Bertely, 2015), inició los cursos del Bachillerato Pedagógico Comunitario para la Formación de Docentes de Educación Primaria Bilingüe Intercultural, en modalidad semi-abierta, en las instalaciones del CIESAS de San Cristóbal de Las Casas (Sartorello, 2013) y, más tarde, fortaleció su propia pedagogía indígena con el MII, con invaluable resultados.

Comenzaron a gestar en México modelos educativos alternos a los oficiales, bajo el control de las comunidades y con la mediación de los catequistas y los delegados de los ejidos indígenas, que han abogado, entre otros derechos, por el control comunitario y la restitución de los territorios originales, así como por la solución de las demandas agrarias (Baronnet, 2009 en Bertely 2015: 232).

²¹ Según Sartorello (2013) en las prácticas socioculturales de sus comunidades, alrededor de los quince años estos jóvenes habían alcanzado la mayoría de edad.

Según Bertely (2015), la UNEM han transformado los marcos epistémicos que rigen la escuela oficial enriqueciendo la práctica docente. Parte de estos resultados son los diplomados que iniciaron en el 2007²² denominados “Explicitación y sistematización del conocimiento indígena” y “Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües”, a cuyo MII y concepto de cultura –como ya se ha mencionado- se acoge en parte esta tesis. Los diplomados son ofrecidos por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en los estados de Chiapas, Oaxaca, Michoacán, Puebla y Yucatán. Se dirigen a maestros indígenas de primaria y preescolar en servicio y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la UPN como parte de la etapa terminal de su formación y como opción para la obtención de grado. Lo relevante de este caso es que los diplomados están fundamentados filosófica-política, jurídica y pedagógicamente en el MII y la educación intercultural “desde abajo” que controlan, desde Chiapas, los educadores mayas que integran la UNEM así como los profesores indígenas que integran la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (González, 2011).

Como producto de estos y otros esfuerzos existen libros (Bertely 2011, 2008, 2009, 2007c), artículos y capítulos de libros (Bertely 2016, 2015, 2015b, 2015b, 2015c, 2014b, 2013b, 2012, 2011b, 2010, 2010b, 2009b; Gutiérrez et al 2015, 2012, 2011b; Sartorello 2016, 2016b, 2015, 2015b, 2014, 2013, 2013b, 2012, 2012b, 2011, 2010; Repetto 2011, 2012, 2010; Sales y Larangera 2012; da Silva, 2012) y coordinación de materiales educativos de autoría indígena (Bertely 2009b, 2008e, 2008f, 2004) -por mencionar solo algunos- que permiten tener un

²² Según González (2011: 41-42) los diplomados constituyeron una experiencia innovadora de formación docente intercultural, que solo fue posible gracias al camino que años atrás, en 1995, inició un grupo de educadores comunitarios mayas de Chiapas a participar en el diseño de una educación que responda al conocimiento de las lenguas y la cosmovisión indígena, que promueva la Nueva Educación para México. En este esfuerzo colaborativo, un pilar central fue la iniciativa, la coordinación y el acompañamiento de María Bertely (CIESAS-México) y el asesoramiento de Jorge Gasché y Jesica Martínez Cuervo (IIAP-Perú) quienes aportaron las bases teóricas y metodológicas del Modelo Inductivo Intercultural y la educación intercultural desde abajo que constituye los fundamentos filosófico-políticos, jurídicos y pedagógicos de esta experiencia.

panorama mucho más amplio de los alcances que ha tenido la aplicación del MII no sólo en México sino en otros países.

Al igual que en estos diplomados, la presente tesis pretendió identificar las fuentes del conocimiento indígena –en torno a la actividad pesquera- que contribuyen a la pertinencia, la innovación docente en y para la diversidad y la educación intercultural generadas por los docentes. Fuentes de conocimiento que además, los invitan a salir de la escuela para aprender en la comunidad, en colaboración con los pobladores.

“(…) Lo positivo de la experiencia es que los docentes asuman el reto pedagógico de llevar la enseñanza fuera del aula, participando en actividades sociales de la comunidad y descubriendo la importancia que tiene para ellos la investigación de su propia realidad sociocultural en la comunidad y la expresión, sistematización e interpretación con los niños de los hechos vividos y observados en esas actividades sociales (...)” (González, 2011:191).

Es menester mencionar que estos diplomados han trabajado con tres y cuatro generaciones de docentes en los cinco estados participantes²³ y actualmente se han independizado de la UPN quedando solo bajo auspicio de la DGEI, las Direcciones de Educación Indígena (DEI) estatales y la coordinación académica del CIESAS, en la persona de María Bertely Busquets.

De esta manera, las experiencias anteriormente mencionadas constituyen avances en la formación de docentes indígenas en contextos interculturales o marcados por la diversidad. Y, particularmente las dos mencionadas, tanto en Chiapas como en Oaxaca, pueden ayudar a cambiar el panorama del maestro bilingüe de San Mateo del Mar que, hipotéticamente, parece caracterizarse por adaptar los contenidos de los programas educativos y reproducirlos a su contexto (Caballero 2002 en Gunther y Mateos, 2012), en una tensión permanente entre la normalización y la incertidumbre.

²³ Como se ha mencionado con anterioridad, dichos estados son: Chiapas, Puebla, Oaxaca, Yucatán y Michoacán.

Para concluir este apartado, considero que la labor del maestro bilingüe desde la década de los 70 del siglo pasado ha consistido en castellanizar e integrar a los indígenas a la cultura y proyecto nacional pero, mediante la aplicación del “enfoque Intercultural y Bilingüe” en las Escuelas Normales y Universidades Pedagógicas, los maestros se han convertido en los interlocutores predilectos de la SEP y la DGEI en su afán por lograr una educación cultural y lingüísticamente “pertinente” para los pueblos indígenas del país (Dietz y Mateos, 2012). Lo que se pretende a través de este trabajo de investigación es minimizar la ceguera institucional y pedagógica en la formación docente en y para la diversidad cultural, es decir, disminuir la falta de visibilidad de las instituciones formadoras de docentes para la atención de zonas de predominancia indígena y promover la generación de conocimiento, habilidades y actitudes básicas que les permitan a los docentes en formación, como a los que se encuentran en servicio, diseñar, planear y ejecutar estrategias que atiendan la diversidad y la interculturalidad en las aulas.

Ante este escenario es necesario darle mayor importancia a la formación profesional e intelectual del docente en general y del docente bilingüe intercultural en particular, pero, a partir de sus experiencias previas potenciadas con apoyo de enfoques y métodos más pertinentes a través de la experiencia práctica y la innovación pedagógica como habilidades que se desarrollan a partir de la resolución de los problemas cotidianos. Ello ampliará su perspectivas acerca de la diversidad cultural y la importancia de la relación escuela-comunidad para que puedan avanzar en el conocimiento amplio y profundo de las culturas y epistemologías de los sujetos que hablan una lengua indígena así como construir una praxis diferente que se articule con la realidad de estos pueblos (Von, Keyser y Silva, 2013). Se trata de aportar conocimiento para que “los maestros puedan contribuir en la construcción de un futuro donde el pasado amplifique sus posibilidades de comunicación y comprensión intercultural, aumente su capacidad de reconocer las múltiples maneras de hacer escuela, y los lleve a descubrir los procesos etnogenéticos que intervienen en la construcción de las diversas culturas escolares (Bertely, 2008: 52).

2.4 Los conocimientos emergentes en la cultura escolar exógena y los procesos de endoculturación

Para Jackson (2001), la asistencia de los niños a la escuela es un acto tan común que no nos detenemos a pensar lo que verdaderamente pasa en las aulas, y generalmente “los padres se preocupan por el condimento de la vida escolar más que por su propia naturaleza” (: 43). En muchas ocasiones, ni los padres de familia, ni la comunidad se preguntan sobre lo significados de las experiencias vividas en la rutina escolar, ya que se consideran como dadas.

Para poder comprender dichas prácticas, debe haber un necesario encuentro entre la escuela, la comunidad y la familia, para lo cual se requiere un concepto alternativo y “desescolarizador” de la escuela, como lo plantean Illich y otros (1975 en Palacios, 1989), que amplíe la práctica pedagógica sobre toda la sociedad, incluso fuera de los muros escolares, en relación con el mundo (Palacios, 1989).

De esta manera, Carvajal (1988) menciona que el tipo de relación de los docentes con los padres de familia depende en gran medida de lo que suponen, saben y esperan de ellos. Generalmente la relación siempre es de adentro hacia afuera, es decir, la participación de los padres en las actividades escolares siempre se dan a partir de lo que se hace en la escuela. Lo anterior depende en gran medida de las características y expectativas de cada docente, de lo que considera debe ser la participación de la escuela-comunidad. Lo anterior funciona de esa manera porque la cultura escolar convencional se encuentra estructurada como una institución llena de normas y reglamentos oficiales que limitan la participación de otro tipo de actores imprescindibles.

En el presente trabajo de investigación se analizó lo anterior por medio de los estereotipos de participación (Bertely, 2000), concepto por medio del cual se analiza la percepción y los intereses que tienen los niños, los padres de familia y los docentes en las actividades escolares. Para esta tesis fue importante

conocer el punto de vista que los docentes tiene acerca del papel que debe jugar el padre de familia dentro de la cultura escolar, así como saber cuál es la percepción que tiene este último actor acerca de la “escuela” y de sus fines como una institución social que está inmersa en una cultura, en este caso la ikoot.

De la misma manera se analizaron las relaciones de dominación subjetiva (Gasché, 2008) que comprenden las relaciones de dominación/sumisión en los procesos de socialización entre los actores educativos, la institución y la actividad pedagógica, así se pudo apreciar la forma en la que los docentes y los padres de familia van configurando relaciones que en cierta manera modifican la planeación docente y hacen presente la ambivalencia subjetiva (Gasché, 2013) que reflejan las conductas contradictorias personales de los docentes (entre sus formación, las reglas institucionales, creencias y comportamientos) y los requerimientos socioculturales educativos de un contexto en específico, en este caso, San Mateo del Mar, Oaxaca. Lo anterior hace los docentes reformulen actividades que se consideraban innovadoras con el fin de tener un proceso de comunicación armónico con los padres de familia.

Lo anterior es importante analizar ya que estas reflexiones apuntan hacia una cultura escolar exógena que se estructura a partir de la interacción entre los diferentes actores comunitarios, tomando en cuenta la realidad sociocultural del estudiante, incluidas las necesidades y expectativas familiares y comunitarias en torno al proceso de escolarización. De esta manera, “la cultura escolar se configura, sobre todo en los contextos sociales, culturales y políticos locales que garantizan la legitimidad y el consenso en torno a la educación que ofrecen, al interior de dinámicas que rebasan las razones prácticas, las posiciones académicas y las políticas institucionales que las escuelas suponen legítimas” (Bertely, 2008: 35).

El enfoque exógeno en contraste con el concepto endógeno de cultura escolar contribuirá en el desarrollo del presente trabajo de investigación, ya que los

conocimientos y los aprendizajes no sólo se relacionan con los procesos de agencia que se llevan a cabo dentro de las aulas y la escuela, sino con la colaboración de otro tipo de actores como la familia y la comunidad. Esto implica que se considerarán las diversas actividades, situaciones vivenciales y expectativas sociales que intervienen en el proceso de escolarización y la posibilidad de interaprender en un contexto marcado por la diversidad sociocultural (Bertely, 2009).

Los docentes, directivos, alumnos, padres de familia, comunidad y demás actores que participan directa o indirectamente en el proceso educativo de la escuela son lo que configuran los sentidos diversos a los establecidos o esperados formalmente, sin embargo, los docentes son privilegiados, ya que tienen un mayor margen de acción, porque son los que se relacionan e interactúan con todos los actores de la escuela incluyéndose a sí mismos (Carvajal, 1988).

En el caso de México, existen diversas experiencias educativas bajo control de organizaciones indígenas que han trabajado “desde abajo”, con la activa participación de didactas nativos²⁴. Estas reflejan el trabajo realizado por una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales (Dietz, 2009) que han hecho grandes aportes a la educación intercultural bilingüe.

²⁴Tal es el caso de las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004), de los integrantes tsotsiles, tseltales y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes, y por los jóvenes tseltales del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA). Así mismo existe el Programa de Formación de Maestros indígenas especializados en educación intercultural y bilingüe en Iquitos (Gasché, 2008); el Centro de Desarrollo Educativo Mapuche, fue creado en 1981 y constituye una propuesta que surge del análisis indígena en busca de una educación propia (Huechulaf, Ancalaf y Lienlaf: 2003); el modelo educativo Simiátug, es un modelo educativo autogestionario promovido por la Fundación RunacunapacYachanaHuasi (FRYH) que ha otorgado una aportación importante a la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, entre otros.

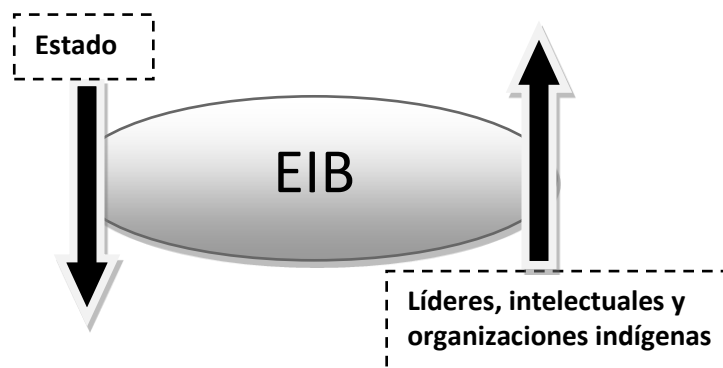
2.5 El potencial educador de las epistemologías emergentes

Hoy en día, desde las esferas académicas y gubernamentales, se requiere una mayor y mejor comprensión y apertura hacia la interculturalidad que no únicamente tiene implicancias políticas, sino también quiebres epistemológicos que es necesario atender (López, 2009b). Esto implica construir conceptos y propuestas destinadas a enriquecer la comprensión que tenemos de las realidades multiculturales en busca de la interculturalidad.

“(…) La recuperación de un sentido crítico de la noción de la interculturalidad y la reinención de la educación intercultural bilingüe exigen sin duda alguna el análisis de las relaciones de poder que determinan la validez o no del saber y del conocimiento, y nos sitúa por ende en un nuevo espacio de disputa epistemológica (…)” (López, 2009b: 196).

Este juego de relaciones de poder en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se da en dos sentidos: de arriba hacia abajo por parte del Estado y de abajo hacia arriba con la participación de líderes, intelectuales y organizaciones indígenas como se muestra en la siguiente esquema:

Esquema 2. Sentidos de la construcción de la EIB



Fuente: Elaboración propia

En los últimos años ha habido un fuerte movimiento de “abajo hacia arriba”, es decir, desde líderes, intelectuales y organizaciones indígenas que han logrado avances en la EIB hasta el punto de cuestionar la ontología del conocimiento escolar. Esta reivindicación hacia un conocimiento indígena legitimado por las

instituciones del estado ha evidenciado que existen otros modelos de aprender y enseñar.

Este tipo de epistemologías emergentes son todas aquellas experiencias y conocimientos suprimidos y minimizados históricamente por el capitalismo y el colonialismo y que se producen y reproducen -en su mayoría-en comunidades de grupos socialmente desfavorecidos. Como bien menciona De Sousa (2006) “los procesos de presión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas. A esta dimensión de la exclusión la he llamado epistemicidio” (12). Minimizar sus voces y participación social, limitan las formas de expresión y la práctica de dichos conocimientos.

Según De Sousa (*ibídem*), la epistemología del sur denuncia el epistemicidio y ofrece instrumentos analíticos para recuperar estos conocimientos suprimidos y marginalizados por medio de una ecología de saberes con base en la cual se construyan nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global.

En el ámbito escolar existe la necesidad de la construcción de conocimientos situados y contextualizados, de nuevas propuestas en interacción con líderes e intelectuales indígenas, desde una perspectiva de formación y acción transformativas. Así pues, la preocupación reside en acompañar críticamente procesos de búsqueda de nuevas interpretaciones a preguntas que se formulan desde la subalternidad: qué, cómo, porqué y para qué aprender (López, 2009b). Como bien menciona López en el camino de la búsqueda de las respuestas a estas preguntas pueden surgir propuestas educativas, pedagógicas y curriculares innovadoras que reformulen el sentido educativo que permita la decolonización y la transposición del conocimiento, es decir, que se legitime el conocimiento indígena dentro de la praxis escolar, lo que lleva que los padres de familia, alumnos y docentes se liberen de la colonización que por siglos trae consigo la “escuela” y que niega el valor de los otros conocimientos como lo son los de los pueblos indígenas. De la misma manera, este sentido educativo que

tenga como punto de partida en la experiencia docente e innovación pedagógica que permite poder sistematizar las experiencias que desarrollan habilidades basadas en la innovación para la resolución de situaciones cotidianas que tienen que ver con problemas pedagógicos.

Es innegable una urgente necesidad de hacer cambios profundos y abrir nuevos espacios de diálogos sobre la educación intercultural centrados en actividades vivenciales, de realizar cambios de actitudes y ampliar la reflexión sobre la situación de la educación actual (González et al, 2011).²⁵ Es menester, en sentido epistémico y pedagógico, que la cultura escolar se abra a estos procesos sociales y que la pertinencia y relevancia cultural tome fuerza en los sistemas educativos del siglo XXI. Finalmente el otro reto importante es la apertura política del Estado ante estos nuevos cambios socioeducativos. Se necesita un cambio de mirada de la EIB que trascienda las propuestas educativas pensadas para indígenas hacia propuestas diseñadas *con ellos y para ellos*. La agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad representaría un gran paso hacia una educación diferente, donde los pueblos tomen el control ideológico, educativo y político de la cultura escolar que asegure una Educación Intercultural Bilingüe pertinente.

²⁵ Este tipo de propuestas se encuentran realizando desde el 2007 bajo el acompañamiento de María Bertely Busquets y el asesoramiento de Jorge Gasché y Jesica Martínez Cuervo y con la participación de equipos estatales de profesores indígenas y no indígenas que en su mayoría trabajan en escuelas dependientes de las direcciones de educación indígena. Estos equipos trabajan por medio del Método Inductivo Intercultural acuñado por Jorge Gasché (Gasché, 2008a), y que mediante interaprendizajes entre indígenas y diversos actores comunitarios producen materiales pedagógicos que posibilitan articular los conocimientos locales, escolares y universales (Ver Busquets coord., 2011b)

III. Marco contextual

3.1 Panorama étnico-político y jurídico de la educación intercultural

La relación entre el Estado-nación y los pueblos indígenas en las últimas décadas se da en torno de los derechos colectivos e identitarios. Los pueblos indígenas han sido excluidos de las tomas de decisiones; han sido marginados, explotados, asimilados a la fuerza y sometidos a represión, tortura y asesinados cuando levantan la voz en defensa de sus derechos (ONU, 2010).

Gracias a las reivindicaciones de estos mismos actores y a la evolución del Derecho internacional, los gobiernos, en colaboración con los interesados, tienen la responsabilidad de proteger los derechos de los pueblos y garantizar el respeto a su integridad (OIT, 2007). En este escenario etno-político, “la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otros instrumentos jurídicos de tercera generación²⁶, demandan la construcción de espacios educativos que lleven al tratamiento de los pueblos indígenas como sujetos y entidades del Derecho” (Bertely, Dietz y Díaz 2013).

Pero la educación bilingüe indígena constituye una empresa de larga data en el continente, siendo parte del desarrollo educativo latinoamericano prácticamente desde mediados de los años cuarenta del siglo XX. De manera paulatina, la educación bilingüe indígena se ha dinamizado significativamente en el campo educativo latinoamericano, cuestionando las políticas y prácticas empleadas (López, 2009).

Dichas críticas han dado lugar al establecimiento de avances jurídicos que en el campo de los derechos indígenas enmarcan y dan sentido al andamiaje teórico y contextual en construcción de este trabajo de investigación. La trayectoria y avances en la materia, a lo largo del siglo XX, se presentan a continuación.

²⁶Los derechos de tercera generación se refieren a la colaboración internacional entre los pueblos y las naciones: a la paz, el desarrollo, el medio ambiente y a la coexistencia pacífica. Mientras tanto, los de primera se refieren a los derechos civiles y políticos y los de segunda generación, a los derechos económicos, económicos y culturales (Aguilar, s/a: 93).

En un inicio, en el periodo que podemos definir como de apertura a la equidad, igualdad de derechos y libre determinación de los pueblos indígenas, se establece el pacto de la Sociedad de las Naciones en 1919, adoptado con el Tratado de Versalles. Este pacto establece que los miembros de la misma se comprometen a establecer un trato equitativo de las poblaciones indígenas en sus respectivos territorios (ONU, 2012). Posteriormente, en el Convenio Número 29 de la OIT de 1930 y la Carta de las Naciones Unidas de 1945, se menciona el fomento de la amistad basado en el respeto, la igualdad de derechos y la libre determinación de los pueblos (2008: 3).

Le sigue un periodo intermedio, que se caracteriza por la pretendida aplicación de los derechos culturales y colectivos de los pueblos indígenas y tribales a escala internacional. Es así como en 1957 se adopta el Convenio Número 107 sobre poblaciones indígenas y tribales, que constituye el primer tratado internacional en este ámbito y fue ratificado por 27 países. Este periodo concluye en 1982, cuando el Consejo Económico y Social crea el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas para examinar la aplicación y el estado que guarda la promoción y protección de los derechos humanos y libertades fundamentales de los pueblos indígenas (ONU, 2012).

La cooperación internacional para un desarrollo y pluralismo sustentados en los derechos y contribuciones de los pueblos indígenas define el cuarto periodo. En consecuencia, a partir de la Cumbre Iberoamericana de 1992 en Madrid, se crea el Fondo Indígena como “único organismo multilateral de cooperación internacional especializado en la promoción del autodesarrollo y el reconocimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas” (Fondo Indígena, 2012: s/p). En 1993, la ONU realiza la Proclamación del Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, con el fin de fortalecer la cooperación internacional para la solución de los problemas sobre los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la educación y la salud (ONU 2012). Así mismo, en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, que aprueba la Declaración y

Programa de Acción de Viena, se reconoce la contribución de los pueblos indígenas al desarrollo y pluralismo de la sociedad (UNESCO, 1993).

Por último, en un quinto periodo que apunta a la autonomía por derecho de los pueblos indígenas, se proclama en el 2007 la declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, luego de veinte años de negociaciones y tras la aprobación en 2006 del Consejo de Derechos Humanos. En este caso, antecedido por el convenio 169 de la OIT, se abordan, entre otros temas:

a) Garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles.

b) Los programas y servicios educativos destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos, técnicas y sistemas de valores.

c) Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación.

d) Siempre que sea viable, deberá enseñarse a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan.

Y en materia educativa, esta trayectoria se objetiva en la Declaración Americana sobre los derechos de los Pueblos Indígenas aprobada en 1997 por la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, en la cual menciona entre otros temas que los pueblos indígenas tienen derecho a la aplicación de programas e instituciones educacionales, así como a usar la lengua y los saberes indígenas. Así mismo ellos aplicarán (si así lo desean) sus propios planes, programas, currículos y materiales de enseñanza (OEA, 2011: s/p). Por otra parte, se realizó la Proclamación del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas de 1995 al 2004 por la ONU y en el 2004, la Asamblea General proclamó el segundo decenio de los Pueblos Indígenas del 2005 al 2015 (ONU, 2012).

De manera paradójica, aunque estos avances jurídicos no detienen los acelerados procesos de aculturación y la presencia de un sistema educativo uniformizador en territorios de predominancia indígena y donde la lengua originaria es mayoritaria, sí inciden en una mayor visibilidad de lo indígena en los distintos escenarios nacionales. Esto ha determinado que por lo menos 11 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su condición multilingüe y multicultural (López y Küper, 2000).

En México el tema de los derechos indígenas se articula con las tres etapas del indigenismo mexicano: la primera denominada *preinstitucional*, que se considera desde el descubrimiento y la conquista del nuevo mundo y la construcción de la Nueva España hasta la Revolución mexicana; la segunda llamada *institucionalizada* que corresponde al periodo posrevolucionario y la creación del Instituto Indigenista Interamericano y el Instituto Nacional Indigenista en México; y la última que irrumpe a partir de 1982 con la crisis del indigenismo institucionalizado y la adopción del neoliberalismo como política nacional oficial - lo que algunos autores han caracterizado como *neoindigenismo*- así como el abandono de la justicia social de parte del gobierno (Korsbaek y Sámano, 2007: 196).

El indigenismo y el nuevo indigenismo en México han impactado en las políticas públicas a favor de la diversidad cultural y lingüística, y sus perspectivas ideológicas, históricas, políticas y sociales se reportan también en la región latinoamericana. Actualmente se hace un tipo de educación bilingüe, educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe o etnoeducación en 17 países de la región: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Guyana Francesa, Surinam, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina (López y Küper, 2000).

Pero la trayectoria no es lineal y, en México, no obstante que el zapatismo planteó el tratamiento de los pueblos indígenas como sujetos del derecho, con

capacidad autonómica, las reformas constitucionales y las políticas públicas y educativas apuntan al tratamiento de los indígenas como sujetos del interés público, en atención a convenciones que retoman los planteamientos generados en periodos anteriores. De esta manera, en alusión al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana, el artículo noveno de la Carta Democrática Interamericana sancionada el 11 de septiembre de 2011 anuncia:

“(..) La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana (...)” (OEA, 2011: s/p).

De cualquier manera los convenios, acuerdos y declaraciones antes expuestos, entre otros, han sido el respaldo a escala global (González, 2008) del avance que en los últimos 50 años ha habido en materia de derechos indígenas y, particularmente, con respecto a la educación para los pueblos de AL y el Caribe. En esta región, gracias a estos y otros instrumentos jurídicos, desde la década de los 70 se avanza en la planeación y aplicación de programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para caminar hacia la construcción de sociedades incluyentes e interculturales (IESALC, 2010), en permanente tensión con los movimientos indígenas que irrumpen también en México y, sobre todo, en el sur del continente americano²⁷.

²⁷Cab mencionar que en este territorio, la educación intercultural ha tenido una estrecha relación con las políticas indigenistas, a diferencia de los contextos europeo y estadounidense (Aguilar, 2004).

3.2 Panorama Nacional

México es un país etnolingüísticamente complejo, ya que posee 85 lenguas indígenas (INEGI, 2005) y, 15 millones de personas que son indígenas y representan alrededor de la quinta parte de la población del territorio nacional (CDI, 2010). Ante esta diversidad cultural, uno de los retos más importantes ha sido establecer una educación acorde con las necesidades sociolingüísticas y culturales de todos y cada uno de estos pueblos. En México la historia de la educación indígena ha sido larga y en ella se nota cómo ha sido concebida esta población desde el Estado-nación. A continuación se hace una descripción de las diferentes etapas por las que ha pasado nuestro país en materia de educación para los pueblos indígenas:

Después de la Revolución, la política educativa fue la de la homogenización lingüística y cultural de la población mexicana. Dicha política fue reflejada, entre otros instrumentos jurídicos y normativos, en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 -implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera- que perseguía la asimilación de los indígenas a la “cultura nacional”, ya que sus culturas y lenguas eran consideradas parte del atraso nacional, por lo que consideraron que un gran paso hacia la modernización consistía en disminuir dicho “atraso” por medio de la enseñanza del español como una primera estrategia (Martínez, 2011).

En 1913 se pretendió aplicar el programa “Educación Integral Nacionalista”, que buscaba precisamente la enseñanza del español a los indios con el fin de lograr su “transformación” a ciudadanos nacionales. En 1925 se establece la primera Casa del Estudiante Indígena para incorporar al indígena al sistema educativo, sin embargo el proyecto fracasa, ya que los jóvenes que habían sido considerado sujetos de cambio para sus comunidades ya no regresaron a ellas (ibídem).

Elizabeth Martínez Buenabad menciona que en “1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. En 1939 surge el proyecto Tarasco al frente del cual estaban otros lingüistas, entre ellos Mauricio Swadesh, quienes constatan la eficiencia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas. El gobierno cardenista, por primera vez, reconoció al indio como ser social capaz de integrarse a la nación sin menoscabo de su cultura (esencia de integración)” (2011: 2).

Sin embargo, hay un periodo opositor a la educación bilingüe y al reconocimiento de la diversidad cultural durante el cual se prohíbe a los niños hablar sus lenguas en la escuela. Por lo consiguiente, el Proyecto Tarasco se cancela (Brice Hearh, 1986 en Martínez, 2011). En 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista, se fundan otros Centros Coordinadores Indigenistas y en 1963 la SEP propone una política de educación bilingüe, sin embargo, María Eugenia Vargas (1994 en Martínez, 2011) pone en manifiesto la falta de preparación profesional y de los elementos requeridos para ser promotores bilingües.

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que forma parte de un área especializada de la SEP que elaboraba planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación del personal para ofrecer a los niños indígenas un programa educativo “especial”, sin embargo, por otro lado, como bien menciona Zolla y Zolla Márquez (2004: 245 en Martínez, 2011: 2), “en el fondo, de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación”.

Tiempo después, en 1983 se realizaron planteamientos teóricos de la educación indígena y de esta manera surge la Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto que respetaba la pluralidad del país, no se puso en marcha y tuvo opositores, principalmente los docentes apoyados por el sindicato. Diez años después, la Ley General de Educación reconoció la importancia de la

promoción de la educación en las lenguas indígenas, sin embargo no existían las bases metodológicas y curriculares (Martínez, 2011).

En el sexenio de Ernesto Zedillo (1995-2000) se emite el Plan de Desarrollo Educativo, donde se manejaba la equidad, la calidad y la pertinencia en la educación y a la vez se convirtió en el primer documento en educación básica que destinó un apartado dirigido a las poblaciones indígenas migrantes (Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social SEDESOL). Así mismo, dentro del Plan de Desarrollo 2001-2006 se instituye la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) y más tarde la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGIEB).

A nivel nacional, hoy en día, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en colaboración con la CGEIB es la institución oficial normativa, responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica “a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento” (SEP, 2010: 8).

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) en México existen 10 253 627 indígenas, de los cuales 841 151 son niños indígenas de nivel primaria (410,648 niñas y 430,503 niños). Para atender a esta matrícula estudiantil existe un total de 38, 087 docentes (13, 433 mujeres y 24 654 hombres). Para la atención de esta población, la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), como derecho, se fundamenta en ciertos instrumentos jurídicos y normativos (CGEIB, 2007) que, en sentido estricto, expresan las tensiones entre el tratamiento de los indígenas como sujetos del interés público y de los pueblos indígenas como sujetos de derecho.

En el artículo 2º constitucional, en reconocimiento de los indígenas como sujeto de interés público distingue al país como pluricultural, sustentado principalmente

en sus pueblos indígenas. De la misma manera, se garantiza el derecho que tienen las comunidades de enriquecer y difundir sus lenguas, conocimientos y culturas así como establecer la obligatoriedad del Estado a encaminar políticas e instituciones públicas para alcanzar la igualdad de oportunidades educativas. De la misma forma se garantiza el incremento de los niveles de escolaridad y de una educación socioculturalmente pertinente, y en el artículo 1º se prohíbe cualquier tipo de discriminación.

Por su lado, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por México en 1990, en reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos del Derecho, establece el derecho –no del Estado sino de los mismos pueblos indígenas -de asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida y desarrollo económico. De la misma manera, el artículo 27 establece el derecho de los pueblos indígenas a participar en los programas y servicios de educación, y los artículos 21 y 22 garantizan su derecho a contar con una educación específica y diferenciada.

Estas tensiones también son visibles en otras leyes aplicables a los pueblos indígenas de México, tal es el caso de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en reconocimiento de los pueblos indígenas como sujeto de interés público, en donde se reconoce a las lenguas indígenas como lenguas nacionales y que por lo tanto tienen el mismo valor que el español. En su artículo 15 garantiza a la población indígena su ingreso a la educación obligatoria y en el artículo 13, el Estado se compromete, entre otras cosas, a incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena, las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con una participación de los pueblos y comunidades indígenas que, en los hechos, se traduce en consultas superficiales y generales.

De la misma manera, en la Ley General de Educación -sustentada en el artículo 3º constitucional y en el reconocimiento de los indígenas como sujeto de interés público-, garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena y estipula entre otras cosas el acceso a la educación indígena en lengua materna y en español. Por su parte, la Ley General de Desarrollo Social creada en el 2004, también, en reconocimiento de los pueblos como sujetos del interés público, garantiza el ejercicio pleno de los derechos sociales, individuales y colectivos, y reitera la no discriminación. También reconoce el respeto a la diversidad, la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades, pero en condición de tutelaje. Por otro lado, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada en junio del 2003, prohíbe toda práctica discriminatoria que impida o anule el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas individuales, planteándose una tensión con respecto a los derechos colectivos.

Sin negar estas tensiones y el modo en que esta trama contextual ha repercutido en los avances de la EIB en México, Bertely (2008) menciona que la historia social de la escolarización en pueblos y grupos culturalmente distintivos reporta un ejercicio autonómico *de facto* que implica una apropiación étnica del dispositivo escolar cuyo reconocimiento puede aportar tanto a la comprensión de demandas, expectativas y respuestas comunitarias hasta ahora invisibles, como al diseño de modelos educativos pertinentes. La autora remarca que:

“(…) el conocimiento histórico y social del papel que ha jugado la escuela en pueblos indígenas y tribales específicos resulta fundamental para atenuar el conflicto entre lo que los modelos educativos diferenciados deberían ser, a partir de la aplicación unilateral de las políticas educativas oficiales que rigen las relaciones interculturales en los distintos países del mundo, y lo que son y pueden llegar a ser, vía el ejercicio del derecho que tienen estos pueblos de participar activamente en la planeación, la operación y la evaluación de la educación que requieren (...)” (Bertely, 2008: 33).

En contraste con este legado y agencia histórica de los cuales son portadores los pueblos indígenas, a partir de los cuales adaptan, indianizan y generan diversos procesos de adaptación, traducción y apropiación local de la escolarización (Rockwell y Ezpeleta, 1998; Rockwell 1996; Bertely, 2000), la escuela, en la historia oficial, ha fungido como el dispositivo institucional normalizador que garantiza la unidad cultural y lingüística de la nación. Este reduccionismo político e ideológico coincide con gran parte de “la nueva historiografía educativa, donde se explica la diversificación escolar mirando a la escuela desde dentro, como un entramado cultural que se construye al interior de los márgenes institucionales” (Bertely, 2008: 34) cuando, en realidad, los docentes debiesen mirar y transformar a la escuela desde afuera, a partir de las lógicas, motivaciones, razones y sentires comunitarios.

En resumen, en México resulta marcada -aunque imperfecta- la integración de los distintos grupos indígenas a la sociedad nacional, principalmente por medio de la escuela como un dispositivo eficaz para la homogenización cultural (González, 2008). Y desde los años cuarenta, en México, como país impulsor y protagonista del indigenismo clásico, se definieron los espacios de interrelación entre los pueblos indios y el Estado-nación (Dietz, en Jiménez 2009) y, desde la última década del siglo XX se dio un “resurgimiento étnico” (González, 2008) por medio de añejas y actuales reivindicaciones de las comunidades indígenas hacia el reconocimiento cultural, social y jurídico.

El resurgimiento étnico ha influido en la definición de: a) políticas educativas interculturales y bilingües a nivel estatal y federal; b) reformas jurídicas en materia educativa donde Oaxaca va a la vanguardia; así como c) la conformación de la escuela como institución bilingüe apuntalada en el enfoque intercultural.

3.3 El panorama estatal

Oaxaca es un estado donde el 60% de sus 3.2 millones de habitantes son indígenas, y donde 75% del territorio es propiedad comunal indígena (OEA, 1998: s/p). De los 570 municipios que tiene este estado, 363 son municipios indígenas (IEEPO, 2012). Según el IEEPO (2012), las lenguas indígenas habladas en este estado son las siguientes: amuzgo, cuicateco, chatino, chinanteco, chocho, chontal, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, popoluca, triqui, zapoteco y tzotzil²⁸.

Los municipios que tienen un alto porcentaje de hablantes de las respectivas lenguas indígenas son: Tuxtepec (12.2%), Juchitán (10.9%) y Teotitlán (10.1%). De la población total Oaxaqueña (3.2 millones), existen 62.5% (1.8 millones) que son monolingües en español, 37.5% (1.2 millones) que son bilingües y 7.2% (219 mil) monolingües en lengua indígena (IEEPO, 2012).

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) reporta un total de 1, 769 centros de primaria indígenas en el estado de Oaxaca con una matrícula de 140 898 niños que asisten a dichos centros. Este estado ocupa el segundo lugar a nivel nacional-después de Chiapas (2, 830 centros de primaria indígena y una matrícula de 239, 945 niños que asisten a ellas)- con el mayor número de centros de primarias indígenas y matrícula estudiantil que asisten a mencionados centros-. Sin embargo, hay que recalcar que los niños que hablan una lengua indígena, son de algún grupo indígena o viven en alguna zona de predominancia indígena no necesariamente asisten a centros de primaria indígena, sino que pueden estar ubicados en las diferentes primarias públicas generales del país e incluso en primarias particulares²⁹.

²⁸ Ver anexo 1. Mapa de localización de las lenguas habladas en Oaxaca

²⁹ Bautista y Briseño mencionan que “a nivel nacional, por cada niño no indígena que está fuera de la escuela, se encuentran dos niños indígenas en esta situación. Si bien la matrícula en primaria indígena ha crecido en Oaxaca, solo una cuarta parte de los niños indígenas que estudian la primaria, asisten a escuelas indígenas. Es decir, las tres cuartas partes de las niñas y niños indígenas reciben clases en

Las escuelas primarias indígenas de organización completa, es decir, que cuentan con grupos para los seis grados escolares, como es el caso de la primaria en estudio, constituían en 2013 el 48 por ciento en Oaxaca (INEE, Op. cit.). Estas primarias indígenas cuentan cuando menos con un docente por grupo escolar y un director o directora. Son escuelas que suelen funcionar asignando comisiones a los docentes para atender las múltiples actividades a lo largo del calendario escolar (Coronado en prensa: 28).

Teniendo en cuenta el panorama anterior, la Comisión permanente de Derechos Indígenas de la LVI legislatura del estado de Oaxaca (1998) presenta diversos ordenamientos por medio del documento nombrado Derechos Indígenas en la Legislación Oaxaqueña, que se refieren al reconocimiento a los derechos indígenas y que han sido resultado de una serie de reformas a la Constitución particular del estado y a las diferentes leyes y códigos, iniciadas desde 1990. Estas reformas colocan a la entidad en la punta con respecto al reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos del derecho, y no solo del interés público.

De esta manera, en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2010) se menciona en el artículo 12 que los habitantes del estado tienen todas las garantías y libertades consagradas en esta Constitución, sin distinción alguna de su origen, raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, condición o actividad social. En el artículo 16 se reconoce que el estado de Oaxaca tiene una composición étnica plural, sustentada en la presencia de los pueblos indígenas que lo integran. Se reconocen, y el Estado protegerá las quince lenguas indígenas siguientes: amuzgo, cuicateco, chatino, chinanteco, chocholteco, chontal, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, trique, zapoteco y zoque. De igual manera, se establece la protección y preservación del acervo cultural de las etnias y de la organización social de las comunidades indígenas, y en el artículo 150 se establece que en las comunidades indígenas

español... habrá que agregar que es frecuente encontrar maestros que hablan un idioma indígena diferente al de sus alumnos" (2011: 136).

bilingües la enseñanza tenderá a conservar el idioma español y las lenguas indígenas de la región.

La Ley Estatal de Educación (1992), en su artículo 3º, menciona que el Estado tiene obligación de proporcionar educación respetando y favoreciendo el desarrollo de los oaxaqueños y de los pueblos indígenas de la Entidad. Además se remarca que la educación será democrática, nacionalista, humanista y respetará los principios de la *comunalidad* como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas, lo cual abre amplio espacio a la contraloría y participación social de los pueblos indígenas en la educación. El artículo 7º menciona que es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. En el artículo 13 se establece que se deben propiciar las condiciones para que los pueblos indígenas, por región o por grupo étnico, establezcan *sus propias instituciones de educación* que preserven y fortalezcan su estructura social comunitaria. En el artículo 14 se establece la formulación y aprobación de los planes y programas de estudio en coordinación con la Secretaría de Educación Pública para la educación bilingüe e intercultural con la participación de los pueblos indígenas. Se menciona que los docentes especializados para estas zonas se formarán con miembros de pueblos indígenas y deberán hablar la lengua de la comunidad y tener el conocimiento de la cultura de la región étnica en la que presten sus servicios.

Resulta llamativo que en el mismo artículo se establezca la adecuación del calendario y el horario escolar de la SEP, para la educación básica y para la formación de docentes, de acuerdo a las características culturales y de trabajo de las regiones étnicas y zonas rurales de la Entidad. Por su parte, los ayuntamientos deben participar en las propuestas sobre contenidos étnicos y regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio de educación inicial, preescolar, primaria, especial, secundaria y formación de

docentes del Sistema Educativo Estatal. Finalmente, se establece crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural, entre otras cosas.

Por otro lado, se encuentra la Ley Orgánica para la Procuraduría para la Defensa del Indígena de la LV Legislatura Constitucional del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (1994). Esta ley apoya a personas de escasos recursos económicos o grupos sociales que lo soliciten, promoviendo la protección y preservación del acervo cultural de las etnias y el desarrollo de las formas consuetudinarias de organización social y económica de las comunidades indígenas del Estado. En esta ley, entre otras cosas, se establece la participación en foros académicos o científicos en representación de la Institución a fin de promover la difusión, el desarrollo socio-cultural y económico y la defensa de los grupos étnicos, así como la organización de pláticas con los habitantes de las comunidades indígenas a efecto de darles a conocer la existencia y contenido de los preceptos legales, tanto estatales como federales, que inciden de manera especial en los pueblos indígenas, y proporcionar elementos que orienten a los pueblos indígenas en las formas de participación comunitaria para su desarrollo.

En la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca de la Procuraduría para la Defensa del Indígena (1998), entre otras cosas, se menciona que los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho social a mantener y desarrollar sus propias identidades, incluyendo el derecho a identificarse a sí mismos y a ser reconocidos como tales. Además, que el Estado, a través de sus instancias educativas, en consulta con los pueblos y comunidades indígenas, adoptará medidas eficaces para eliminar dentro del sistema educativo y en la legislación, los prejuicios, la discriminación y los adjetivos que denigren a los indígenas. Las autoridades educativas promoverán la tolerancia, la comprensión y la construcción de una nueva relación de equidad entre los pueblos y comunidades indígenas y todos los sectores de la sociedad oaxaqueña.

Como puede observarse, la transformación de la administración pública de Oaxaca hacia los pueblos y comunidades indígenas se ha desarrollado a la par de las demandas del movimiento indígena, los acuerdos e instrumentos nacionales y aún más allá de los acuñados en las leyes nacionales, lo que indica que este estado ha tenido un avance considerable en el tratamiento de estos temas, con particular atención en el ámbito educativo.

A pesar de lo anterior, algunos grupos indígenas en Oaxaca como los ixcatecos y chochos están extinguiéndose, pero hay varios grupos también (mixes, mazatecos, chatinos, triquis, zapotecos y chinantecos) que tienen una dinámica demográfica y cultural ascendente (Maldonado, 2000). El ejemplo de la situación socioétnica anteriormente mencionada tiene que ver en gran medida con el papel que la escuela ha tenido históricamente en nuestro país. Como bien menciona Maldonado (2000), la escuela como un espacio ambiguo es “la más virulenta institución etnocida y el principal agente formador de los actuales dirigentes étnicos” (:16); y fue también “una de las herramientas principales en la conformación de la nación mexicana, concebida como una nación en la que los indios no tendrían cabida como culturas diferenciadas ni sus lenguas podrían coexistir con el español” (:79). Ante esta situación en Oaxaca:

“(…) han surgido intentos civiles y gubernamentales para avanzar hacia la recuperación educativa, por ejemplo la “Marcha de las identidades hacia una educación bilingüe intercultural” que impulsan antropólogos indios en la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; o la creación de un Instituto tecnológico Ayuuk en la zona mixe; o la constitución de la Normal de Educación Indígena. Todas estas nuevas formas de viejos esfuerzos, sumando a los que aquí se tratan, habrán de ser analizados posteriormente a la luz de las luchas actuales por la autonomía india (…)” (Maldonado, 2000: 06).

Con estos proyectos sociales y educativos -como estrategia de resistencia- se trata de retomar las riendas hacia una educación propia gestionada desde y para las comunidades indígenas del estado oaxaqueño lideradas por intelectuales indios, organizaciones civiles y gubernamentales. Lo anterior, según Coronado (en prensa, 2014), invita a pensar sobre los modos de *socialización magisterial* a

través de los que se van conformando aprendizajes e identidades en torno a la figura de los maestros para el medio indígena.

Por su parte, el movimiento magisterial de la sección 22³⁰ en Oaxaca, que en la actualidad tiene 78 mil agremiados (Coronado en prensa), ha tenido un papel importante en este tema. En sus 25 años de vida, Yescas (2008) menciona que el movimiento ha vivido cinco etapas decisivas. La primera, en 1980, cuando alrededor de 23 mil trabajadores de la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)³¹ hicieron frente al poderoso binomio constituido por el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE y su grupo hegemónico Vanguardia Revolucionaria. Lo que caracterizó a esta etapa fue el grado de participación de la clase política ante las elecciones de la sucesión presidencial y la movilización de los maestros del estado de Chiapas (Yescas, 2008). Según (Coronado en prensa):

La fuerza política actual de la Sección 22 tuvo su origen con el surgimiento en Oaxaca del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación (MDTEO) que dio inicio en 1980. Durante esa década, se desarrolló un movimiento magisterial impulsado por la Sección 22 del oficialista Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que entonces, con 30 mil trabajadores, demandaron democracia sindical y mejoras salariales mediante intensas movilizaciones en la entidad (Coronado en prensa: 40)

³⁰En Oaxaca surge en un principio con dos demandas básicas: democrática sindical y aumento salarial.

³¹El SNTE lo integran trabajadores de base, permanentes, interinos y transitorios al servicio de la educación, dependientes de la Secretaría de Educación Pública, de los gobiernos de los estados, de los municipios, de empresas del sector privado, de los organismos descentralizados y desconcentrados, así como los jubilados y pensionados del servicio educativo de las entidades citadas. Algunos de los objetivos del Sindicato son: *Defender los derechos laborales, sociales, económicos y profesionales de sus miembros; *Pugnar por el fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional, en apego al contenido del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Promover y orientar la participación de la sociedad en el proceso educativo; *Pugnar por el mejoramiento, calidad y equidad de la educación; *Promover la incorporación de los contenidos regionales a la educación nacional y contribuir a la eficiencia del Sistema Educativo Nacional; *Promover el establecimiento de condiciones de trabajo compatibles con las necesidades particulares de cada entidad de la República Mexicana; *Promover la revisión periódica de las condiciones de trabajo, formación, actualización, capacitación y superación profesional, evaluación y estímulos al servicio de los trabajadores de la educación, sobre parámetros vinculados al mejor desempeño; *Promover que se garanticen e incrementen los niveles de escolaridad de grupos marginados, favoreciendo la Educación Indígena, bilingüe y pluricultural, la alfabetización, la conclusión de la Educación Básica, la capacitación productiva y la Educación Media Superior y Superior(SNTE, 2013).

Según Yescas (2008) tuvieron que transcurrir más de 40 días para que este movimiento lograra doblegar a la dirigencia nacional del SNTE mediante un paro estatal combinado con movilizaciones en Oaxaca y el Distrito Federal donde algunos de los resultados fueron la derrota del CEN del SNTE y de Vanguardia Revolucionaria, el incremento salarial, el reconocimiento de una dirigencia sindical disidente sujeta a su declaración formal a través de un Congreso seccional. En el transcurso de ese trienio el movimiento magisterial tomó dos decisiones trascendentales: rechazó la normatividad establecida en los Estatutos del SNTE y en su lugar aprobó 20 nóminas denominadas Principios Rectores donde se estimulaba y/o sancionaba la política sindical de todo gremio magisterial y se acordó su integración formal a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Según Coronado (en prensa):

La Sección 22 logró derrotar a la dirigencia nacional del SNTE quien, a través de su corriente Vanguardia Revolucionaria, solía imponer las dirigencias de los Comités Ejecutivos Sindicales a la usanza priista tradicional. Este movimiento magisterial con su demanda de democratización planteó un dilema crucial para la sociedad: la democratización de instancias de gobierno, en este caso de la dirigencia sindical (Coronado en prensa: 41).

La segunda etapa surgió en 1986, cuando miles de trabajadores de la educación volvieron a paralizar el sistema educativo de Oaxaca y a realizar marchas, mítines, plantones y huelgas de hambre en este estado y en el Distrito Federal para demandar la realización de un Congreso seccional sin condiciones. Posteriormente, la tercera fue en 1992, en el marco de la descentralización de los servicios educativos, y que abrió paso a la incorporación de los maestros sindicalizados al aparato administrativo del IEEPO. La cuarta etapa fue en el 2005 donde se originó la disputa por el control seccional protagonizado por las corrientes sindicales y que concluyó en la separación de la sección 22 del SNTE, de un sector de maestros que constituirían el Consejo Central de Lucha. Finalmente, la quinta fue en el 2006, caracterizada por su integración orgánica a la Asamblea Popular de Pueblos de Oaxaca (APPO), “un frente de organizaciones populares y sindicales, cuya columna vertebral era el magisterio Oaxaqueño” (Coronado en prensa: 44, 2014), que tenía como demanda la

destitución de Ulises Ruiz Ortiz como gobernador en ese entonces (Yescas, 2008).

Como menciona Isidoro Yescas (2008), dicho magisterio estaba consolidado (y aún es catalogado así) como la principal fuerza sindical y política opositora al gobierno del estado (que hasta hoy en día se moviliza en el mes de mayo y junio de cada año), además, es una sección disidente que impone al gobierno del estado sus ritmos, tiempos y condiciones para las negociaciones. Por tal razón dicho movimiento estableció relaciones con otros sectores sociales y políticos.

Así fue como los maestros del sector de educación indígena de Oaxaca se hicieron más visibles dentro del conflicto político (de 2006), se integraron a la APPO para “reforzar e impulsar” las actividades que varias décadas atrás habían emprendido en torno al reconocimiento de una propuesta pedagógica y política de una educación intercultural bilingüe (Bautista y Briseño, 2011). Esta postura que tomaron los docentes indígenas como operadores estatales respecto a los grupos sociales más desfavorecidos en el estado de Oaxaca, difiere mucho de la intermediación política y social vertical que los maestros –generalizadamente– han tomado en la historia de la educación en nuestro país.

La lucha por el reconocimiento de los conocimientos de las comunidades indígenas es una lucha sobre todo política de mucho tiempo. Como una breve reseña, en los años setenta en Oaxaca se creó el Instituto de Investigación e Integración de Servicio del Estado de Oaxaca (IIISEO), con el fin de capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad³². Como bien menciona Bautista y Briseño:

“(…) Las condiciones entre los maestros bilingües y los maestros de escuelas federales eran muy distintas. Los primeros trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones. Ello dio pie a que por la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena del tipo de educación, los egresados del IIISEO constituyeran la Coalición de Maestros y

³² Se alternaban técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios, sin embargo, aún no se impulsaba la lengua materna (Bautista y Briseño, 2011)

Posteriormente, en 1978 desaparece el IIISEO y se crea la Dirección General de Educación Indígena. Por su parte los maestros de la CMPIO se organizan como Dirección Regional del Plan Piloto (ver Maldonado, 2000). En los 80 los maestros que conforman la CMPIO participan dentro de la lucha por la democratización del SNTE –anteriormente mencionado-, y sumados al resto de los integrantes de la sección 22, integraron la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

Desde este espacio los mentores indígenas decidieron plantear la necesidad de una educación alternativa que tuviese nuevas estrategias pedagógicas en educación preescolar y primaria indígena (Bautista y Briseño, 2011) esta propuesta adquiere mayor concreción en la década de los noventa:

“(...) a partir de 1995, con el Movimiento Pedagógico³³, desarrollado en el contexto del ascenso de movimientos indígenas en diferentes regiones del país, particularmente del alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, a partir de 1994 y del debate sobre el carácter del V Centenario del llamado *descubrimiento* de América. En este sentido es posible observar la retroalimentación entre el movimiento magisterial y los movimientos sociales (...)” (Bautista y Briseño, 2011: 139).

Dicho movimiento ha tenido apoyo de instituciones educativas de educación superior (Universidad Autónoma de México UNAM, Instituto Politécnico Nacional IPN, y otras), así como de organizaciones no gubernamentales (Foro Oaxaqueño de la Niñez FONI y Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural). Bautista y Briseño (2011) mencionan que se han desarrollado proyectos como:

-Análisis Crítico de la Educación Inicial

³³El movimiento se planteó como alternativa ante la falta de planes y programas donde se reconozca la diversidad lingüística y cultural, la ausencia de una pedagogía para enseñar primera y segunda lengua, el rechazo de algunos maestros y padres de familia al uso de las lenguas indígenas y desprecio a la cultura propia, y al hecho de que las instituciones formadoras de docentes no sustentan ni preparan a los académicos para una educación comunitaria, bilingüe e intercultural (Bautista y Briseño, 2011).

- Propuesta Alternativa de Formación Comunal e Intercultural para Maestros de Pueblos Originarios
- Encuentros de maestros, niños y padres de familia para la elaboración de proyectos escolares comunitarios con las comunidades
- La realización de etnografías y videos documentales de aula
- La fundación de seis escuelas secundarias comunitarias con una modalidad centrada en la comunidad
- Los nidos de lenguas³⁴

En el 2000 se crea la Escuela Normal Indígena Bilingüe de Oaxaca (ENBIO) en la localidad zapoteca de Tlacoahuaya, donde se trata de promover la formación de docentes para las zonas de predominancia indígena del estado para tratar de gestionar, recuperar y revitalizar la cultura indígena.

Finalmente, el Plan Estatal para la Transformación de Oaxaca (PTEO), surgió en 2008 como una contra propuesta a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Sin embargo, fue hasta en febrero del 2013 cuando los diputados de la LXI Legislatura del Estado y autoridades educativas, establecieron un diálogo abierto con integrantes de la Sección 22 del SNTE para conocer el contenido del Plan.

Según el Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO (2013), este plan tiene el objetivo general de transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos.

³⁴Un nido de lenguas es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna. Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños pequeños oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo-hablantes de su lengua de herencia. En muchos nidos también colaboran maestras y maestros más jóvenes, a veces con formación docente, quienes revitalizan su lengua originaria junto con los pequeños al involucrarse en el nido (Red Latinoamericana de Convivencia Escolar).

El PTEO se encuentra integrado por tres programas y dos sistemas (Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO, 2013). El primer programa es el Programa Estatal para Mejorar las Condiciones Escolares y de Vida de los Niños, Jóvenes y Adultos de Oaxaca (PEMCEV), es un programa de corresponsabilidad de los Trabajadores de la Educación, Gobierno del Estado y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), y tiene como fin la generación de acciones adecuadas y oportunas para mejorar las condiciones de vida de los niños, jóvenes y adultos en el ámbito escolar, como una respuesta alternativa que permita construir una sociedad más justa y más libre por medio de un trabajo estratégico de los trabajadores de la educación, los padres de familia y las autoridades de las comunidades, coadyuvando en la solución de problemas que afectan a la educación de los alumnos. Además, considera un marco legal sustentado en el respeto a los derechos humanos, derechos constitucionales y en la diversidad cultural con el firme propósito del fortalecimiento de la cultura comunitaria.

El segundo programa es el Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca (PROPCIEEO), éste surge con base en la necesidad de disminuir el déficit en los ámbitos de infraestructura que se tiene en el estado en comparación con los niveles nacionales, además sugiere utilizar el tequio y a la vez beneficiar económicamente a la comunidad en donde se desarrollen la infraestructura y equipamiento educativos y exige a las instancias involucradas la rendición de cuentas y la transparencia en el ejercicio de los recursos presupuestales destinados a dicha infraestructura y al mantenimiento y equipamiento de la educación básica, mediante el establecimiento de mecanismos adecuados de información pública y participación social y comunitaria

El tercer programa es el Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (PRETEO) y toma en cuenta la construcción de proyectos educativos como estrategia para el desarrollo de la labor educativa, además considera la relación escuela-comunidad, ya que

retoma a la escuela como un colectivo encaminado a trabajar con unidad, organización y compromiso. También es un programa de reconocimiento económico a la labor docente que pretende estimular el compromiso de los trabajadores de la educación.

En cuanto a los sistemas, encontramos al Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación por Oaxaca (SEFPTEO) que se sustenta en tres saberes: Pedagógico (reivindicación del sentido de la docencia), Multidisciplinario (Tener referentes de diferentes disciplinas para interpretar la cultura comunitaria de los pueblos donde diariamente se desarrolla la práctica educativa) e Investigativo (se trata de recuperar los saberes y conocimientos de las acciones comunicativas y comunitarias, lo que posibilitará general conocimiento pedagógico); sus objetivos se encuentran centrados en la formación permanente de los trabajadores de la educación desde las perspectivas emancipadoras y críticas, y coordinar instancias, organismos, directivos, especialistas, colectivos y equipos pedagógicos de los niveles educativos para la evaluación, diseño, adecuación e implementación de los programas curriculares.

El otro sistema es el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO) que tiene como objetivo el convertir a la evaluación en un proceso que acompañe el aprendizaje, tomando en cuenta las condiciones en las que se produce la formación integral del sujeto de acuerdo a su contexto, así como propiciar encuentros y espacios pedagógicos para el análisis y reflexión sobre los aspectos que se interrelacionan en el proceso evaluativo y elaborar colectivamente criterios, indicadores e instrumentos, considerando las especificidades contextuales con base en los criterios generales del SEEO. Así como orientar, consolidar y fortalecer procesos de evaluación educativa más justos.

En el estado, algunas zonas escolares como en la que se ubica el presente estudio, ya comenzaron a trabajar con base en el PTEO y según datos oficiales,

a partir de enero de 2014 todas las escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) debieron haber aplicado el Plan mencionado.

Como se puede observar, el movimiento magisterial y el movimiento indígena en Oaxaca se han alimentado mutuamente ya que existe un vínculo estructural. Cuando la nación quiso integrar al indígena tuvo que recurrir a maestro y formarlo con una conciencia social que diera sentido a su ardua tarea, y que lo hiciera sensible a las carencias de las comunidades en que trabajaba, además de volverlo crítico frente al autoritarismo del aparato educativo (Kraemer, 2004). El movimiento magisterial en Oaxaca, en sus momentos más genuinos de lucha, se vio motivado por el espíritu de servicio de los integrantes de las comunidades indígenas donde generalmente trabajan los primeros años del magisterio.

Aunado a estos movimientos -y retomando las ideas anotadas en el apartado teórico- en Oaxaca, puede observarse que a través de la historia los docentes – con marcada atención hacia los que trabajan en zonas de predominancia indígena, como lo son los docentes que integran el presente estudio- han experimentado un conflicto entre la normalización y el desconcierto que se ha provocado por la diversidad cultural predominante en el estado, en un contexto étnico-político que, como el de Oaxaca, puede calificarse como efervescente.

La lucha por el reconocimiento de los maestros indígenas de Oaxaca y su movimiento hacia una educación “diferente” y pertinente son cotidianos. Como bien diría Bautista y Briseño (2011) el papel actual de la disidencia gremial y la fractura del corporativismo nacional, ha llevado a los docentes a la vinculación escuela-comunidad. En el estado de Oaxaca se puede observar que esta relación ha traído consigo –en algunos casos- la generación de discursos políticos y pedagógicos distintos con base en la cosmovisión de los pueblos indígenas.

3.4 Panorama étnico: los ikoots

La llegada de los ikoots al Istmo de Tehuantepec data desde hace más de 3,000 años. La historia cuenta que los ikoots que habitan en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, son de origen peruano, específicamente de los quechuas pertenecientes a la cultura Huari (Gómez, 2004). Otras fuentes mencionan que los ikoots llegaron desde Nicaragua a poblar la llanura del Istmo y su establecimiento fue en una comunidad mixe. Tiempo después, estos últimos se levantaron en armas contra los ikoots, quienes a través del tiempo fueron desplazados por los aztecas y zapotecas a la orilla del mar.

Actualmente este grupo habita un litoral del Golfo de Tehuantepec que ocupa las dos terceras partes de una barra de 40Km que separa al océano Pacífico de dos grandes lagunas (superior e inferior). Recientemente crearon dos nuevas colonias: Cuauhtémoc y Benito Juárez (CDI, 2009). La filiación lingüística de este pueblo aún no tiene un censo general de su origen, sin embargo se les considera dentro de la familia lingüística Otomangue.

Sus principales comunidades son: San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar y San Francisco del Mar (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo, 2009: s/p) (Ver anexo 1. Mapa de las comunidades ikoots). Estas comunidades tienen acceso por vía terrestre (por medio del transporte público) y por medio de las lagunas antes mencionadas cuando el viento del norte lo permite.

A continuación se presentan las principales características de dichas comunidades:

Tabla 1. Principales características de las comunidades ikoots

Elementos	Comunidad	San Mateo	San Dionisio	San francisco
Población total		14, 252	5, 098	7, 232
Hablantes de lengua indígena de 5 años y más		12, 344	2, 399	3, 573
5 y más años que asiste a la escuela		4, 272	1, 445	2, 299
5 y más años que no asiste a la escuela		8, 270	3, 146	4, 221
Educación		3 Jardines de Niños 3 Primarias 2 Secundarias Técnicas 1Telecobao	1 Inicial Bilingüe 3 Jardín de Niños 4 Primarias 1 Medio Superior	3 Jardines de niños 3 Escuelas primarias 1 Secundaria federal 1 Tele secundaria 1 COBAO 1 Centro de educación inicial indígena 1 Albergue escolar indígena nivel primaria
Salud		4 Unidades Médicas de Salud, 1 Clínica del IMSS-SOLIDARIDAD, 3 Clínicas de S.S.O y 7 Casas de Salud.	1 clínica del IMSS, Solidaridad y 1 casa de salud	1 Clínica IMSS-COPLAMAR con personal médico y 2 enfermeras para toda la población
Porcentaje en la cobertura del Agua potable*		90	80	66
Porcentaje en la cobertura del alumbrado público*		100	80	83
Seguridad Pública*		10	10	20
Porcentaje en la cobertura de la pavimentación*		40	30	30
Porcentaje del sector productivo primario (Agricultura, ganadería, caza y pesca)		70	72	65
Porcentaje del sector productivo secundario (Minería, petróleo, industria manufacturera, construcción y electricidad)		11	10	11
Porcentaje del sector productivo terciario (comercio, turismo y servicios)		17	17	23

Fuente: Elaboración propia con base en datos del INEGI (2010) e Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2009)

*Según la apreciación del ayuntamiento municipal

Las comunidades anteriormente mencionadas dependen políticamente de los distritos de Juchitán y Tehuantepec y, dentro del sector productivo primario, se dedican principalmente a la actividad pesquera (CDI, 2003: 6) (Ver anexo 3) y, en menor medida, al sector productivo secundario. La actividad pesquera es una actividad generalizada y la base de una economía distintiva. Su explotación se limita a extensiones lacustres y a pequeños esteros que se forman entre la

Laguna Inferior y la Superior (CDI, 2009). Por su parte, la producción agrícola está sujeta a las variaciones del tiempo.

Como dato importante, los huaves se autodenominan *ikoots* que quiere decir “nosotros” como pueblo. De la misma manera nombran *ombeayiiüts* a su lengua. Además de designar a un grupo etnolingüístico, el término *huave* ilustra una relación interétnica. Los zapotecos acuñaron el término para referirse a “la gente que se pudre en la humedad”, dibujando así una frontera con el conjunto de poblaciones vecinas que se ubican entre el mar y las lagunas (CDI, 2003:7). En este sentido, los “mareños” como también se conoce a los *ikoots* en el Istmo, establecen con los zapotecos relaciones de poder que influyen en los procesos de conformación territoriales-identitarios en dos escalas, como menciona Ezequiel Zárate (2010): en la “configuración de los espacios regionales” entre ambos grupos, y al interior de cada grupo, en la “conformación de los espacios locales”.

Históricamente los zapotecos han controlado la relación económica (mediante el comercio) y política (sus ciudades más importantes Tehuantepec y Juchitán han sido las sedes del poder político regional) del Istmo sur. Sus territorios han sido el centro de los proyectos de desarrollo más ambiciosos, y han controlado las mejores tierras agrícolas, por lo que han sido definidos tradicionalmente como agricultores. Los mareños por su parte se dedican principalmente de la pesca y han tenido una participación más modesta en la economía y en el poder regional...las diferencias entre los grupos, sobre todo en la forma en que se han adaptado al comercio y en general a las relaciones de poder regionales, me permiten afirmar que ambos grupos se han adaptado de manera diferente al sistema capitalista y al proceso de desarrollo (Zárate, 2010: 258).

De igual manera, la construcción étnica de cada grupo es diferente. Mientras los zapotecos han demostrado una identidad orgullosa, la identidad de los *ikoots* ha sido estereotipada y devaluada (Hernández y Lizama, 1996: 150 en Zárate, 2010: 258). Todo lo anterior permite dar cuenta que los zapotecos han tenido una influencia importante en la economía y la política en las estructuras de poder en la región. “Los zapotecos han utilizado la fuerza de su propia identidad para estigmatizar los rasgos culturales de los otros grupos, tales como los mareños-

huaves” (Zárate, 2010: 258), lo que ha opacado o minimizado la importancia cultural de éstos últimos en la región del Istmo.

Sin embargo, el impacto de la cultura zapoteca no ha sido el mismo en los diferentes pueblos huaves. San Mateo de Mar es uno de los pueblos *ikoots* que han sido más resistentes a la incidencia cultural zapoteca, por lo que se ha convertido en un pueblo que atrae a diversos personajes interesados en comprender la forma de vida y la cultura de la zona. Estos estudios han contribuido con la creencia de que San Mateo del Mar es visto desde el exterior como un pueblo “atrasado”, de una “raza indígena” y “menos civilizados”- ya que existe un importante número de personas que hablan la lengua huave-, por ser la población más numerosa dedicada a la pesca y por utilizar menos tecnología moderna para dicha actividad (Zárate, 2010). Como se puede ver, la cultura *ikoots* en los diferentes pueblos que lo conforman no es la misma, se ha dibujado de diferentes maneras y han tenido diferentes matices en cuanto a su relación con los zapotecas.

En un interesante estudio realizado por un grupo de docentes y alumnos del Centro Educativo Cruz Azul Campus Lagunas, Oaxaca, presentado en el XXII Congreso de Investigación del Centro Universitario Anglo Mexicano (CUAM) - Academia de Ciencias de Morelos (ACMor) A.C., titulado “Los huaves bajo la sombra de los zapotecas”, se aplicaron 100 encuestas a las poblaciones huaves y zapotecas que dieron los siguientes resultados: el 77% de los huaves encuestados consideran que han adoptado costumbres zapotecas; por su parte el 77% de los zapotecas considera que los huaves han tomado costumbres zapotecas. Se cuestionó a los huaves sobre cómo percibían su relación con los zapotecas, el 83% afirma que los zapotecos se sienten superiores, mientras que el 12% considera que el trato es igual. En cambio, el 10% de los zapotecas encuestados dicen tratar a los huaves con indiferencia mientras que el otro 90% argumenta tratarlos con respeto (Quiroz y Sierra, 2011). Como se puede visualizar en los datos anteriores los huaves reconocen la apropiación de ciertos elementos culturales de los zapotecos y dan a conocer que existen élites étnicas

donde los zapotecas “se sienten superiores” en comparación de los huaves., Desde mi percepción como zapoteca, actualmente los huaves y zapotecas tienen una relación interétnica estable pero desigual, lo cual complejiza la relación interétnica en los ámbitos comercial, cultural, político y lingüístico, que se fundamenta en la historia.

Los huaves de esta región consideran al agua como la fuente principal en torno a la cual giran la economía, la mitología y las actividades sociales y productivas de la comunidad; de ahí que la pesca sea su medio fundamental de subsistencia. Los ikoots viven los efectos del litoral con pequeñas precipitaciones y largas sequías. El régimen de las lluvias ha terminado por conformar el centro de la actividad ceremonial, la prolongación de la lluvia da inicio a la actividad ceremonial efectuada cada año y conocida como *ayacichech alcalde andic mal wiiüd* (“el alcalde deposita la ofrenda a la cabeza la playa”) que se inicia en la cuaresma y concluye en las semanas posteriores de la Semana Santa. De esta manera, los huaves relacionan sus actividades de subsistencia con las lluvias que ellos mismos generan a partir de sus rituales (Milán, s/f). El comercio es una actividad esencialmente femenina. Mientras los hombres pescan, las mujeres limpian, salan, secan y venden el producto en los mercados locales, e incluso extienden sus ventas en las ciudades de Salina Cruz, Tehuantepec y Juchitán. Así mismo los hombres se dedican a la fabricación de redes y atarrayas y las mujeres bordan y tejen servilletas, huipiles y manteles (CDI, 2003).

La organización social actual de los huaves se da a partir de un sistema de cargos jerarquizado que obliga a los hombres de la comunidad a cumplir, de manera gratuita, con los cargos que les sean asignados. Se organizan en torno a dos poderes: religioso y municipal. Los huaves son nominalmente católicos desde el siglo XVI, ya que entre Dios y los hombres se organizan una serie de santos, vírgenes y monteoks³⁵ (CDI, 2009 y Montesi, 2016).

³⁵Monteok designa a una entidad sobrenatural y, al mismo tiempo, al atributo que caracterizaba a las autoridades huaves.

En cuanto a sus viviendas, actualmente las paredes de concreto y los techos de lámina son más comunes, sin embargo aún se puede observar en la comunidad las tradicionales casas hechas de horcones, carrizo enjarrado y palma real. En los patios se construyen enramadas que sirve para protegerse del intenso sol y a la vez como un espacio de recreación familiar (CDI, 2009).

La Biblioteca Digital de la Medicina Tradicional Mexicana (2009) menciona que con la finalidad de mejorar las graves condiciones de salud de la población huave, en 1990 se construyó la Organización de Médicos Tradicionales Indígenas Huaves (OMTIH), con sede en San Mateo del Mar, San Pablo, Benito Juárez, Costa Rica y Huazantlán del Río, quienes han realizado el cultivo de plantas medicinales y han impartido capacitación a las madres de familia para la preparación de medicamentos tradicionales.

Es importante mencionar que las comunidades huaves han realizado movilizaciones que pretenden defender su territorio ante las empresas eólicas que abundan en el Istmo de Tehuantepec. Según un blog de “Resistencia contra eólicos”, desde noviembre de 2011 San Dionisio del Mar ha estado bajo presión de empresas transnacionales y del Banco Interamericano de Desarrollo, quienes pretenden, según ellos, arrebatar la principal fuente de alimentación y sobrevivencia de los pueblos huaves y zapotecos, la pesca; destruyendo la flora, la fauna, centros ceremoniales y contaminando visual y auditivamente los territorios indígenas. Los pueblos ikoots y zapotecas reclaman, por medio de manifestaciones en contra de los proyectos eólicos, que no hay respeto por los aspectos fundamentales del Convenio 169 de la OIT. Entre otros aspectos, quienes impulsan estos proyectos no consultan a los pueblos indígenas por conducto de asambleas o a partir de formas de organización y toma de acuerdos y decisiones propias, sino que amenazan y agreden a los comuneros.

En una conferencia publicada en un blog y realizada en los Ángeles California el 24 de abril del 2015, donde participaron Benjamín Maldonado Alvarado, director de Estudios Superiores del Colegio Superior para la Educación Integral

Intercultural de Oaxaca; Fernando Soberanes Bojórquez, coordinador de Proyectos Alternativos, Plan Piloto del CMPIO; Beatriz Gutiérrez Luis, profesora de pre-escolar en San Mateo del Mar, Tehuantepec, y Julieta Briseño Roa, antropóloga, profesora y jefa del Departamento Académico en la Dirección de Estudios Superiores del Colegio Superior de Educación Intercultural Indígena de Oaxaca, hablaron entre otros temas del asunto eólico. La profesora, ikoot y oriunda de San Mateo del Mar, refirió que existen aproximadamente quince tipos de viento, los cuales tienen vida propia y personalidad: el viento travieso que levanta la falda a las mujeres, el viento fuerte, el viento tonto y la sagrada frescura, entre otros.

Ella menciona que el viento con el que se mueven no sólo los papalotes para jugar sino para pescar, no se vende. Agrega que en el territorio ikoot existen más de treinta centros ceremoniales, entre ellos el de Paso Tileme, al que cada año las autoridades municipales acuden a pedir abundancia para el pueblo. Menciona que las torres para generar energía eléctrica, aprovechando las grandes corrientes de aire en la zona, afectarán esta abundancia a los agricultores y ganaderos de una amplia área de Juchitán, así como a los pescadores de la barra Santa Teresa. En tierra firme, esas torres impedirán la siembra, así como la cría de ganado y la reproducción de las aves y la flora local. La profesora dice también que los ventiladores que se instalarán dentro del mar muerto pueden acabar con el mundo marítimo, exterminando las especies que han sido la base alimenticia de estos pueblos durante siglos. De seguir en marcha, el proyecto eólico afectaría a alrededor de 50 mil ikoots y binniza'a, calcula la profesora. Además indica, "Si no tenemos el mar, la tierra, ¿qué le vamos a enseñar a los niños?". Ella considera que al perder el territorio, se pierde la cultura y la lengua originaria.

Finalmente, después de movilizaciones y acuerdos, la empresa eólica en cuestión retiró su maquinaria de la barra de Santa Teresa, lo que significó un triunfo que se logró gracias a la unidad de los pueblos. Éstos, sin embargo, aún no han bajado la guardia, y se encuentran atentos a cualquier movimiento en

esta materia. Las comunidades que iban ser afectadas por este megaproyecto eólico son: San Dionisio del Mar, San Mateo del Mar, Santa María del Mar, San Francisco del Mar, Unión Hidalgo, Chicapa de Castro, Juchitán de Zaragoza y Santa María Xadani. Según Salomón Nahmad, Abraham Nahón y Rubén Langlé (2014), no obstante que el Istmo de Tehuantepec cuenta con un fuerte potencial para la implementación de proyectos de generación eólica, no existe una instancia gubernamental, que regule, atienda y mitigue los efectos generados por este tipo de empresas.

No hay una ley de consulta en México y, por lo tanto, un reglamento que la rija, pero sí existen las condiciones legales para que se pueda realizar. La CDI y la Secretaría de Energía (SENER), sobre todo esta última, ha sido la instancia responsable de un proceso de estructuración de un protocolo de Consulta Indígena para la instalación de un parque eólico en el municipio de Juchitán de Zaragoza (Nahmad, Nahón y Langlé, 2014).

El convenio 169 de la OIT establece la consulta libre e informada a los pueblos indígenas y tribales en asuntos que les afecten, en sintonía con lo cual los ikoots y zapotecas se han unido para manifestar las razones de su inconformidad hacia los proyectos eólicos. En general consideran que estos proyectos han violentado sus derechos como pueblos indígenas cuando, de acuerdo con Nahmad, Nahón y Langlé (2014), cerca de quince parques eólicos han sido instalados en la región del Istmo de Tehuantepec en los últimos diez años sin que se haya realizado consulta alguna.

En general, se puede apreciar que los pueblos ikoots poseen características singulares dadas su diversidad y complejidad socioeconómica y cultural. Esta diversidad hace interesante la presente investigación que pretende, a partir de la interpretación de los conocimientos y procesos pedagógicos de la cultura ikoot desde una visión pragmática y exógena de la cultura, contribuir con la construcción una nueva mirada de hacer escuela, para lograr una educación más pertinente, justa y democrática.

3.5 San Mateo del Mar, Oaxaca

San Mateo del Mar se encuentra a 5 metros del nivel del mar. Limita al norte con Juchitán de Zaragoza y San Pedro Huilotepec, al sur con el Océano Pacífico, al oriente con Salina Cruz y San Pedro Huilotepec, y al poniente con la Laguna Inferior (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2009):

Imagen 1. Localización de San Mateo del Mar



Fuente: INEGI, 2013

Según la misma fuente, San Mateo del Mar se fundó en 1606. El ingreso más recurrente a la comunidad ikoot se da por la ciudad de Salina Cruz, Oaxaca, por medio de taxis colectivos o redilas que llevan hacia la comunidad huave. El trayecto desde Salina Cruz hasta San Mateo del Mar es de aproximadamente 30 minutos en taxi o 45 minutos en camioneta de redilas. El camino es angosto y en el trayecto se puede observar un panorama lleno de cerros, terrenos baldíos y a personas caminando, en bicicleta, en carreta o pastoreando chivos. En la entrada del pueblo existe un letrero grande que da la bienvenida en *ombeayiiüts* (la lengua huave) e inmediatamente se puede ver una calle pavimentada con un camellón en medio, que a 100 metros se divide en dos; ambos caminos llegan a la parte céntrica del pueblo.

Fotografía 1: Entrada de San Mateo del Mar



Fuente: Propia

Si se hace el recorrido caminando desde la entrada del pueblo al centro, se puede observar que la gente regularmente anda por las calles sin usar medio de transporte motorizado. Caminar y andar en bicicleta es una actividad muy común. Los árboles que pudiesen cubrir del sol son escasos. Actualmente se nota en las calles de la comunidad el aumento de mototaxis como el medio de transporte más común, ya que los taxis y redilas solamente hacen viajes a las agencias que se encuentran de paso a la ciudad y puerto de Salina Cruz Oaxaca, siendo este último su destino final.

Se ha observado que generalmente las personas de San Mateo del Mar caminan por las calles con la cabeza agachada, pero cuando observan que alguna persona se acerca levantan la mirada y saludan. La mayoría de mujeres lucen sus huipiles y enaguas típicas de las comunidades huaves. Se diferencian de las mujeres zapotecas porque su huipil es ligeramente más corto en la parte de abajo, lo que da al ras con la cinturilla de la enagua. En su mayoría se dedican al comercio local, en las calles traen consigo una bandeja de plástico donde transportan sus productos de venta, los cuales pueden ser algún producto

pesquero, maíz o tortilla hecha a mano que venden casa por casa o que llevan al mercado a vender. También hay mujeres que aún se dedican parcialmente a tejer servilletas y huipiles con el telar de cintura en donde representan productos del mar, el maíz y paisajes.

El centro de la comunidad de San Mateo del Mar se encuentra conformado por una iglesia, el palacio municipal de dos plantas, un domo que se encuentra en la explanada municipal y que otorga sombra a la zona, un preescolar y el mercado. Este último se convierte en un lugar muy importante por las mañanas, ya que todos los días desde muy temprano se observa actividad. Al mercado arriban las mujeres a vender pescados de diferentes tipos, camarón seco, charales, jaibas, comida corrida, abarrotes en general, tortillas de máquina y a mano, carnes, frutas, verduras y flores. A lo largo de la semana se puede observar a dos o tres señoras fuera del mercado con una enorme bandeja; se trata de las acaparadoras de camarón que distribuyen el producto en la capital del estado. Los días martes son los días de plaza de la comunidad, día en el que la actividad económica se intensifica porque llega el mercado sobre ruedas y la mayoría de las personas se acercan a comprar productos que van desde los ingredientes para una comida, hasta ropa y accesorios para los integrantes de la familia.

Fotografía 2. Palacio municipal de San Mateo del Mar, Oaxaca



Fuente: Propia

Por su parte, los hombres no frecuentan este tipo de lugares, generalmente se les encuentran en casa descansando después de una dura jornada de pesca nocturna que realizan en las aguas tranquilas de la laguna por medio de cayucos o lanchas; al anochecer, los pescadores hacen uso de lámparas para la pesca que dibujan un hermoso paisaje en la oscuridad. Contados son los pescadores ikoots que pesquen en el mar vivo de día con lanchas de fibra de vidrio. En este lugar se ha desarrollado la pesca por medio del papalote como una técnica que permite pescar con la ayuda del viento y sin meterse al mar. Esta técnica consiste en amarrar una extremidad de un enorme papalote hecho de carrizo y costales a una red. Cuando se echa a andar el papalote, la red avanza sobre el mar y las corrientes contribuyen a que los pescados queden atrapados en ella. El tiempo de espera es a consideración del pescador, puede esperar desde una hora, hasta dos o tres horas Posteriormente el pescador, con la ayuda de una o dos personas más, jala en una primera instancia el papalote y después la red para que finalmente en la playa se desenreden los peces.

Fotografía 3. Pesca con papalote



Fuente: Propia

Vale la pena destacar que las mujeres no tienen entrada a estos lugares que son espacios de hombres. E incluso durante el día, a las mujeres no se les recomienda entrar al mar a pescar. Además es una actividad exclusivamente masculina porque el cuerpo de la mujer se considera caliente y el mar es frío, pudiendo ocasionarle enfermedades.

Otros varones viajan a la ciudad de Salina Cruz a trabajar en diferentes oficios o migran por temporadas al norte del país o a los Estados Unidos para la pesca de diferentes productos agrícolas y jornaleros. Otros más permanecen y se dedican a la agricultura y ganadería en la comunidad.

En otro orden de ideas, se percibe un alto grado de alcoholismo y existen en la comunidad varias casas que funcionan como cantinas clandestinas. Aunque generalmente son varones quienes frecuentan estos lugares, ese problema no es exclusivo de este género. Es importante resaltar que los varones son la cabeza de familia y que todo lo que se lleve a cabo o se decida en casa deberá ser consultado a él.

Aunque la mayoría de las casas cuentan con piso firme, construidas de blocks y techo de lámina, aún se encuentran casas de palma típicas de los ikoots hechas de palma real y carrizo que se caracterizan por ser frescas. Algunas se encuentran delimitadas por una barda de block que indica los márgenes de la propiedad. En las casas no pueden faltar las enramadas que protegen del sol, en las cuales se cuelgan las hamacas que ayudan a mitigar el fuerte calor de la zona, así mismo existen lavaderos que en su mayoría no poseen drenaje. En algunas casas no se cuenta con agua potable, pero los pozos son muy comunes.

Las calles aledañas al centro del pueblo se encuentran pavimentadas, lo que aumenta el clima extremadamente caluroso que identifica a la zona. El terreno es árido y propicio a las inundaciones, lo que ha hecho de la agricultura una actividad poco favorable para los ikoots, en contraste con la pesca, la cual se convirtió y persiste como un apropiado medio de subsistencia (UNESCO, s/f). Como se ha mencionado, en esta región existe una corta temporada de lluvias que cubre los meses de junio a septiembre, y una larga época de sequía que se extiende el resto del año. Entre octubre y febrero existe un viento fuerte del norte, mientras los sucesivos meses son de calor, por el viento que viene del sur (UNESCO, s/f).

Fotografía 4. Mujeres ikoots



Fuente: Propia

La comunidad de San Mateo del Mar cuenta con una superficie total de 75.2 Km² y con un total de 14,252 habitantes (7,202 hombres y 7,049 mujeres), de los cuales el 86.6 % (12,344) dicen hablar lengua indígena, 1.31% (188) reportan que no la hablan y el 0.14% (21) no especifica. De la población de 5 y más años (12,553), el 33.8% (4252) asiste a la escuela, de los cuales el 51.5% (2193) son hombres y 48.5 % (2079) son mujeres (INEGI, 2010)³⁶.

La población de 5 años y más que asiste a la escuela en la comunidad es atendida por tres escuelas primarias, dos secundarias técnicas y dos telesecundarias, además del Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO). También existen 3 escuelas preescolares que atienden a la población que no entra en el anterior rango de edad. Las tres escuelas primarias son: Emiliano Zapata, Adolfo López Mateos y Moisés Sáenz, son públicas y bilingües. A estas tres escuelas asisten niños de las diferentes colonias que comprenden a la comunidad de San Mateo del Mar y la mayoría de los niños son hablantes el huave como lengua materna y el castellano funge como segunda lengua. En el

³⁶Conteo con personas de 5 y más años.

caso de los niños que son hablantes del castellano como primera lengua, la mayoría son niños de padres que no son oriundos de la comunidad huave. Dada las observaciones realizadas para esta investigación, la lengua huave parece central y esencial en los procesos de comunicación, enseñanza y aprendizaje no solo en la comunidad sino en la escuela. En las aulas de clase, el *ombeayiiüts* se usa como lengua de instrucción en el primer ciclo (1° y 2° grado), minimizando su uso en el tercero (5° y 6°).y está presente como lengua de comunicación en la escuela y fuera de ella.

Por otra parte, según el H. Ayuntamiento de San Mateo del Mar, el calendario de las fiestas populares es el siguiente: el 2 de febrero se celebra la Candelaria, una festividad de las más concurridas y donde llegan miles de visitantes de diferentes partes de región y del estado para honrar a la Virgen de la Candelaria y ofrecerle las flores oriundas de la comunidad y albahaca, que son vendidas por mujeres ikoots en la explanada de la iglesia. Esta celebración marca el inicio de la petición de lluvias y de una buena cosecha del camarón.

Durante los meses que continúan y hasta el Corpus Christi, los alcaldes hacen peticiones a la orilla del mar para propiciar la llegada de las lluvias. En el Corpus Christi se realiza una danza que da paso a la época de lluvias y que pide la protección del pueblo de ciclones e inundaciones. Vale la pena mencionar que durante el año 2015 las lluvias en la región fueron casi nulas, afectando negativamente las actividades pesqueras. Según testimonios, algunos pobladores mencionan que la construcción del domo que se encuentra frente del palacio municipal, lugar donde se realiza la danza antes mencionada, contribuyó a que las deidades no vieran las ofrendas y peticiones que se hacen a través de estas expresiones culturales y por lo tanto, hubo ausencia de lluvias. Otras de las festividades representativas de la comunidad de San Mateo del Mar son la del 3 de mayo, la Fiesta de la Santa Cruz, y la del 19 de abril, la fiesta de los

Pescadores. Estas fiestas se celebran por medio de mayordomías donde los anfitriones hacen enramadas³⁷ e invitan a todo el pueblo a comer y a beber.

³⁷ Las enramadas son estructuras de palma y carrizo que se construyen en frente de la casa de los mayordomos para dar sombra y para que los invitados puedan bailar y comer debajo de ella.

3.6 Escuela Primaria Adolfo López Mateos

Como se ha mencionado anteriormente, la comunidad de San Mateo del Mar es una de las poblaciones ikoots. Esta población cuenta con tres escuelas primarias bilingües nombradas: Emiliano Zapata, Adolfo López Mateos y Moisés Sáenz.

La escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos se ubica en la tercera sección de la población de San Mateo del Mar. Para poder llegar desde el centro de la comunidad -donde los taxis y redilas tienen su terminal- se puede hacer por medio de tres vías: taxi, mototaxi o caminando. El trayecto desde el centro hasta la escuela comprende seis cuadras que se encuentran totalmente pavimentadas. En el trayecto se puede observar a niños caminando solos, mujeres vendiendo totillas o productos pesqueros y a hombres trabajando o simplemente caminando. En el andar por la comunidad se ha observado que el alcoholismo es un problema social muy visible en la comunidad, ya que existen muchas cantinas clandestinas que empiezan su actividad desde muy temprano, lo que aumenta el número de personas que se encuentran en la vía pública en estado de ebriedad. Aunque se ha visto que esta actividad es recurrentemente del género masculino, se ha identificado a algunas mujeres en estos lugares.

La escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos se encuentra sobre una de las calles principales de la comunidad y se presenta con un portón amplio, pintado de color marrón que siempre se encuentra cerrado por seguridad de los niños. Cuando alguna persona se dispone a entrar puede observar que debajo de los árboles que se encuentran a un costado de la cancha de basquetbol, se ubica un señor quien generalmente pregunta si se ofrece algo y dada la necesidad indica donde recurrir. Esta persona es un representante de los padres de familia que vigilan las actividades escolares de todo tipo y apoyan de manera general cualquier cuestión que se requiera en la institución.

Físicamente, la escuela se encuentra distribuida por tres secciones: en la primera sección se encuentran los baños y el primer ciclo, en la segunda sección

se encuentran unas bodegas, y a un costado tercer ciclo. En la tercera sección - que se encuentra atrás de la segunda sección-, se encuentra el segundo ciclo. Entre las secciones se observan pasillos hechos de concreto, sin embargo en la parte trasera de la escuela se observa arena suelta que se encuentra adornada por pequeños caracoles de mar. Así mismo, entre una bodega y el salón de segundo grado, se encuentra un pozo y a su costado un pequeño terreno que se utiliza para sembrar chiles, rábanos, tomate, cilantro, frijón y maíz que constituye parte del proyecto de la huerta escolar, cuidado generalmente por los alumnos del tercer ciclo. Es importante aclarar que este espacio pudo ser aprovechado para la investigación, pero en esta ocasión se optó por la selección de una actividad comunitaria mucho más común que la siembra, la pesca. Sin embargo, este huerto escolar podría ser tomado en cuenta como una práctica escolar potencial para trabajar con el Método Inductivo Intercultural (MII) y aprovechar la explicitación de los conocimientos comunitarios para su uso en las prácticas académicas.

La escuela está compuesta por 16 salones de clase, y una dirección, construidas con concreto. De los quince salones, once son utilizados como salones de clase (ya que se encuentra fusionado 4° "A" y 4° "B" porque ese entonces hacía falta una docente por cuestiones de maternidad), tres se encuentran vacíos y dos son utilizados como bodegas (uno de ellos contiene documentación y el otro contiene materiales de banda de guerra y de educación física)³⁸. También tienen una cancha de fútbol que utilizan también como el área de educación física y de plaza cívica donde hacen homenaje a la bandera todos los lunes.

Esta escuela cuenta con un total de 11 docentes, un intendente y un director sin grupo, bajo las siguientes características:

³⁸ El siguiente paso será el recabar los datos sobre las principales actividades cotidianas (laborales y productivas) a las que se dedican los padres de familia, con el fin de tener un marco referencial de la situación familiar de los estudiantes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos.

Tabla 2. Lugar de origen de los docentes y lengua materna³⁹

Docente	Lugar de origen	Lengua materna
1. María del Carmen	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
2. Luvencia	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
3. Wilbert	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
4. Amelia	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
5. Aurelio	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
6. Crispín	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
7. Allan Avisai	Huamelula (Chontal baja)	Castellano
8. Flor de Liz	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
9. Juventino	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
10. Heriberto	San Mateo del Mar	ombeayiiüts
11. José	San Mateo del Mar	ombeayiiüts

Fuente: Elaboración propia con base en datos institucionales

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la mayoría de los docentes son hablantes del *ombeayiiüts*. Solamente existe un docente que habla el castellano.

Tabla 3. Género de los docentes

M	H
4	7

M= mujer

H= hombre

Fuente: Elaboración propia con base en datos institucionales

En la tabla anterior se puede apreciar que existe una relativa distribución entre los géneros de los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos, con predominio de hombres.

Tabla 4. Profesión y grado que imparten los docentes

Docente	Profesión	Grado y grupo
1. María del Carmen	Pasante de la Lic. En Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de Universidad Pedagógica Nacional (UPN).	1° "A"
2. Luvencia	Pasante de la LEPEPMI de la UPN	1° "B"
3. Wilbert	Pasante de la Pasante de la LEPEPMI de la UPN.	2° "A"
4. Amelia	Pasante de la Pasante de la LEPEPMI de la UPN.	2° "B"
5. Aurelio	Estudiante del 2° semestre de la Pasante de la LEPEPMI de la UPN	3° "A"
6. Crispín	Estudiante del 4° semestre de la LEPEPMI de la UPN	3° "B"
7. Allan Avisai	Estudiante del 6° semestre de la Pasante	4° "A" y 4° "B" ⁴⁰

³⁹ Según los datos institucionales, todos los docentes hablan, leen y escriben su respectiva lengua materna, a diferencia del docente que es chontal, quien habla, lee y escribe en *ombeayiiüts*.

	de la LEPEPMI de la UPN	
8. Flor de Liz	Estudiante del 4° semestre de la LEPEPMI de la UPN	5° "A"
9. Juventino	Bachillerato terminado	5° "B"
10. Heriberto	Pasante de la Pasante de la LEPEPMI de la UPN.	6° "A"
11. José	Titulado de la ENBIO	6° "B"

Fuente: Elaboración propia con base en datos institucionales

La tabla anterior permite apreciar la profesión y grado que imparten los profesores de la Escuela. En cuanto a su profesión, cinco de los docentes son pasantes y cuatro, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), uno de ellos es titulado de la Escuela Normal bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y un docente con bachillerato terminado.

En el ciclo escolar 2013-2014, de la Escuela primaria Adolfo López Mateos había un total de 271 alumnos, los cuales están distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 5. Distribución de grado, grupo y género de los estudiantes

Grado	Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1°	A	15	4	19
1°	B	8	12	20
2°	A	11	10	21
2°	B	11	10	21
3°	A	11	9	20
3°	B	13	9	22
4°	A	8	15	23
4°	B	11	12	23
5°	A	13	13	26
5°	B	14	12	26
6°	A	13	12	25
6°	B	11	14	25
Total		139	132	271

M= mujer

H= hombre

Fuente: Elaboración propia con base en datos institucionales

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los grupos están distribuidos de manera relativamente equitativa en todos los grados e igualmente con respecto al género de los alumnos, lo cual puede sugerir baja deserción y una promoción

⁴⁰ El docente Allan Avisá se encuentra cubriendo un grupo, ya que hace falta un docente que atienda el 4° grupo "B".

escolar estable entre los primero a los últimos grados, así como una posible agencia docente en y para la diversidad cultural y lingüística en las aulas y escuela que incide de manera favorable en la permanencia y estabilidad de la población.

Tabla 6. Años de experiencia docente

Docente	Experiencia docente desde su ingreso a la SEP y hasta el 2012
1. María del Carmen	23
2. Luvencia	12
3. Wilbert	9
4. Amelia	24
5. Aurelio	1
6. Crispín	1
7. Allan Avisáí	2
8. Flor de Liz	2
9. Juventino	14
10. Heriberto	11
11. José	7

En la Tabla 6, el promedio de experiencia docente de los profesores de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos es de diez años. Existen dos docentes que tienen un año de experiencia docente y en el otro extremo se encuentran dos docentes que cuentan con veintitrés y veinticuatro años de experiencia.

En general, estos docentes se mostraron muy colaborativos para la investigación, ya que justamente llegaba en un momento muy interesante, donde los maestros comenzaban a concretizar varios proyectos del PTEO y de la Guelaguetza Pedagógica Infantil, por lo tanto tenían muchas inquietudes teóricas y metodológicas sobre la sistematización de los conocimientos comunitarios y de las experiencias como evidencia de su realización.

Finalmente es importante mencionar que los docentes de esta institución tienen una filiación política magisterial hacia la Sección 22 y participan activamente en las actividades sindicales. Actualmente, las manifestaciones sindicales de este gremio oaxaqueño perteneciente a la Sección 22 demandan al Poder ejecutivo y

a la Legislatura Local la reforma constitucional de los artículos 3º y 73 por atentar contra la Educación Pública, Laica y Gratuita y a la vez exigen incluir en la Agenda Legislativa una iniciativa de Reforma de Ley para incluir el PTEO en las Legislaciones Educativas Local y Nacional. También demandan al gobierno del estado y a los Diputados del Congreso Local para que fijen posición política y declaren que en Oaxaca no existen condiciones para aplicar la Reforma Educativa y exigen la abrogación de la reforma a los artículos 3º y 73º constitucional. Esto, en tanto sostienen que no es Reforma Educativa, sino administrativa y laboral, y que expropia los derechos humanos a la educación y la garantía laboral de todos los trabajadores del país (Sección XXII, 2015).

Cabe resaltar que el gremio del magisterio oaxaqueño se caracteriza por que sus manifestaciones sindicales son realizadas por medio de paros laborales que traen consigo la inactividad de las instituciones escolares y por lo tanto las funciones académicas y administrativas que ahí se llevan a cabo. De esta manera, la suspensión de clases es una actividad constante en el estado. Por otra parte, otro tipo de manifestación de este mismo grupo se da por medio de bloqueos carreteros con el fin de dar a conocer a las instituciones pertinentes sus demandas y exigir la resolución de las mismas.

Es menester aclarar que cuando se presentan los paros laborales, todos los docentes tienen la obligación de no asistir a las instituciones escolares a impartir clases. Sin embargo, algunos docentes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos mencionan que a pesar de apoyar las peticiones mencionadas cuando los paros son prolongados ellos asisten de manera extra-oficial a la Escuela para avanzar con los materiales didácticos o con reuniones que les ayudan a organizarse y optimizar los tiempos cuando se reanudan las actividades escolares. Cuando este tipo de manifestaciones se dan en la ciudad capital del estado, los docentes que no se encuentran comisionados para asistir deben dar una aportación económica establecida por los propios docentes, dicha aportación contribuye a los viáticos que los docentes utilizarán los días que dure la manifestación.

Por otro lado, los bloqueos carreteros tienden a ser menos prolongados, por lo que la actividad puede durar unas cuantas horas o tres días, pero no más. Este tipo de manifestaciones magisteriales las realiza solamente una representación de los docentes, es decir, no todos los docentes se encuentran físicamente apoyando las peticiones. Y aunque no es objeto de esta tesis la última reforma estatal al IEEPO, que lo autonomiza de la CNTE y de la Sección XXII, el compromiso educativo de los docentes y el comunismo que abandera su larga trayectoria de lucha se pondrá a prueba en este nuevo contexto.

IV. Propuesta metodológica

Tomando en cuenta las preguntas de investigación que surgen del objetivo general: analizar los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer a la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad a través de sus prácticas escolares en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, así como en documentar las actividades comunitarias que fortalecen esta agencia y que tienen que ver con la pesca como fuente de conocimientos y valores propios, se presenta la siguiente propuesta metodológica.

4.1 Metodología

El presente trabajo de investigación trata de comprender y analizar a la práctica docente desde las propias voces y vivencias de los maestros. Se utilizó una metodología cualitativa que se define como: "(...) el que experimenta la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (...)" (Rodríguez, 1999: 46), además, su naturaleza inductiva le asigna mucha importancia a las interacciones establecidas entre el sujeto y la manera en que actúa en su contexto, que, conjuntamente con su mirada interpretativa, ayuda a construir teoría con base en los hechos observados.

Se eligió esta metodología por que la planeación es flexible, lo que facilitó que en el transcurso de la investigación los datos fuesen los que marcaran el camino a seguir, es decir, utilizar estrategias que no se habían considerado y considerar a colaboradores que desde el principio de la investigación no se habían tomado en cuenta.

En cuanto a los ambientes educativos, la investigación interpretativa intenta describir y analizar las formas discursivas de presentación y representación de la cultura, teniendo en cuenta que ésta última debe ser vista a través de quien la vive, que la cultura debe tomarse como un todo, es decir, que las conductas no

son aisladas (Díaz de Rada y Velasco, 1997). Esta metodología será de gran ayuda porque “(...) se encarga esencialmente de: describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social (...)” (Cook y Reichardt, 1995: 160), lo que permitió comprender situaciones a nivel micro que se relacionaban con sucesos sociales a nivel macro, a partir de observaciones y de las voces de los propios actores, enfoque que compaginó muy bien con el concepto de cultura que se acoge en esta tesis, el cual está “(...) derivado de la actividad de las personas y que toma como “fuente” de los contenidos culturales indígenas las actividades que se realizan y se observan en las comunidades (...)” (Gasché, 2008b: 2080), por lo que la metodología cubrió las necesidades de esta investigación ya que lo que interesó fue indagar sobre algunos tópicos desde la perspectiva vivencial de los entrevistados, tratando de comprender los significados de la vida social (Erikson, 1982: 156).

4.2 Métodos

En esta investigación se hizo necesaria la utilización de dos métodos, el Método etnográfico y el MII. En cuanto al método etnográfico, se utilizó con gran apertura a la interacción entre la investigadora y colaboradores así como una amplia sensibilidad hacia la cultura, el contexto y a la reconstrucción de la actividad educativa mediante el discurso (Neil, 2006). Además, mediante este método se pretendió hacer “un proceso constructivo y dialéctico” (Bertely, 2007: 29) “a la luz del conocimiento local” (Geertz, 2004: 195).

Al respecto, Velasco y Díaz (1997) mencionan lo siguiente:

“(...) El transcurso de la investigación no depende sólo de la voluntad del etnógrafo, sino de su interacción con personas que, como él, interpretan de algún modo la realidad. Más que ninguna otra forma de investigación social, en etnografía dependemos de nuestros informantes: nos interesamos por sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos y su ritmo de la construcción de su sociedad y su cultura. No abordamos esta tarea en blanco: llevamos una idea del

proceso. Pero esta idea debe permitir desplazamientos insospechados de nuestra atención y prever vueltas atrás en el método (...) (:93-95).

Así pues, la etnografía debe llevar a la comprensión del *ethos* y la cosmovisión (Geertz, 2001) de los informantes a través de sus voces, siendo los datos contruidos durante el proceso. Para la etnografía es importante comprender los significados de la vida diaria de las personas (Werner y Schoepfle, 1987: 24), de tal manera que rompa los esquemas del investigador así como las prácticas culturales que son parte de su cotidianidad.

Para esta investigación, el método etnográfico posibilitó analizar el problema de investigación lo más cerca posible a las formas en que los sujetos percibían y organizaban su mundo (Rockwell, 1994). Lo anterior implicó comprender lo que pensaban, lo que hacían y lo que decían los docentes a partir de su realidad y entorno. En ésta tónica, Dietz (2003) sostiene que:

“(...) La etnografía no es reducible ni a un mero instrumento, ni al del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”(…) se propone asumir la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* (interna y externa) (...) de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado (...)” (: 184).

A través de la etnografía, el investigador interpreta la cultura como él la percibe por medio de las voces de los informantes. Hay una visión doble, la del entrevistado (*emic*) y la del entrevistador (*etic*), quienes van analizando la historia mientras uno habla y el otro escucha, pero también se va analizando conjuntamente con lo que el investigador observa. Por lo tanto, la interpretación de los datos es un diálogo entre una mirada externa y una interna que construye puentes para analizar y comprender la realidad (Matus, 2010).

En esta investigación se utilizó una etnografía semi-participativa que permitió que los sujetos se convirtieran en agentes y no en objetos de la investigación. Este tipo de método permitió un proceso de retroalimentación con los participantes que enriqueció el proceso analítico no sólo con los docentes sino

con los niños, de los cuales se hablará más adelante. De la misma manera ocurrió con las actividades reportadas y realizadas por docentes, niños y padres de familia en torno a la actividad pesquera, plasmadas y analizadas con base al MII. Este método permitió la generación de estrategias emergentes que ayudaron a enfrentar los retos que se presentaron en el trayecto de la investigación.

Como bien menciona Pearce (en prensa), la coproducción de conocimiento es una metodología más incierta y menos controlada que la investigación tradicional. Él considera que esta es una ventaja, puesto que celebra lo inesperado, ya que esto indica “(...) un compromiso sólido, sincero y democrático con el investigado... la coproducción mantiene la frescura de la complicada realidad social (...)” (:15).

Tratándose de enfoques cualitativos e inductivos, aunque considero que tanto la etnografía como en el MII suponen coproducción de conocimiento, este proyecto dejó abierta la posibilidad futura de una efectiva categorización intercultural. Según Sartorello (2013) la co-teorización intercultural se basa en los acuerdos morales y éticos entre el investigador y los sujetos que participan en la investigación, es decir, la reciprocidad en la participación “(...) afecta el proceso mismo y simultáneamente, somos afectados por él, lo determinamos por medio de nuestras categorías culturales y, al mismo tiempo, somos determinados culturalmente por las categorías de los demás participantes (...)” (:115). La co-teorización del conocimiento, aunque es uno de los fundamentos del MII, no fue siquiera aquí vislumbrada porque más que generar códigos conjuntos, co-definidos y compartidos, esta investigación co-produjo conocimientos en torno a la actividad pesquera entre los docentes, padres de familia y niños, utilizando la investigadora algunos recursos y herramientas propios de este método, relacionados con la actividad seleccionada.

Recordemos que el MII (Jorge Gasché, 2008) se construye inductivamente (desde abajo) con la participación de alumnos, los docentes y la comunidad, con

el fin de explicitar por medio de la colaboración y el interaprendizaje los conocimientos implícitos en las actividades realizadas por los niños y niñas. El MII propone una visión sintáctica de la cultura que considera los procesos y resultados de las actividades humanas y no un conjunto de elementos materiales y espirituales aislados. En esta investigación, estos procesos y resultados fueron considerados probándose entre otros recursos la riqueza que anida en el diseño de los Calendarios Socionaturales, así como en la posibilidad de articular los conocimientos locales con los conocimientos escolares (Gasché, 2008b). Esto, con base en la perspectiva sintáctica y la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza como el corazón curricular de este método. En este sentido, el MII es considerado en esta tesis como una Metodología Catalizadora Etnogenética (MCE) ya que permitió potenciar el proceso etnogenético que acompaña a los niños, docentes, padres de familia y/o comuneros en la construcción de herramientas pedagógicas que toman en cuenta los conocimientos no legitimados por la cultura escolar. En este orden de ideas, convierte a los actores educativos en agentes catalizadores de la etnicidad debido a que estos actores influyen en la transformación de la cultura escolar convencional a una cultura escolar incluyente que parte de los conocimientos locales.

También se participó en algunos módulos de los diplomados “Explicitación y sistematización del conocimiento indígena” y “Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües” que se llevaron a cabo en la ciudad de Tehuacán, Puebla, a cuyo MII y concepto de cultura –como ya se ha mencionado- se acoge en parte esta tesis. Esta experiencia ayudó en la comprensión práctica de muchos elementos teóricos y metodológicos que se utilizaron específicamente en el tratamiento de la dimensión sociocultural. Como ya se mencionó, el MII se utilizó como una herramienta de análisis para probar la posibilidad de atrapar conocimientos escolares y comunitarios en torno a la actividad pesquera, sincronizándose su potencial metodológico con el método etnográfico. Además, aunque estos cursos implicaban la participación de los propios docentes indígenas en la investigación y la explicitación de conocimientos y valores

implícitos en las actividades realizadas por los comuneros, me ayudaron a enfrentar esta tarea yo sola, sin involucrar a estos agentes en mis descubrimientos. Más adelante estaré segura del sentido que puede tener involucrarlos e involucrarme en estos procesos, cuando también los cursos me apoyaron para ser más creativa e innovadora en atención a los tiempos y las demandas planteadas por el Doctorado. De esta manera, en el transcurso de la investigación, generé estrategias colaborativas emergentes como aquéllas que no se planearon desde un principio y que, con base en los datos proporcionados por los colaboradores y la necesidad de llenar huecos interpretativos, tuvieron que diseñarse. Esto, para resolver los retos metodológicos que se fueron presentando específicamente, con respecto a la dimensión sociocultural. Este tipo de decisiones responden a la naturaleza inductiva de esta tesis y enriquecen el proceso. Las estrategias colaborativas emergentes mencionadas fueron las siguientes:

- a) Estrategias inductivas evocadoras de los conocimientos indígenas a través de la sintaxis cultural: constituye una estrategia que surgió en la marcha en relación con los protagonistas directos porque se construyeron de manera emergente con base en los vacíos que se fueron presentando en el campo, y se planeó con fundamento en los datos otorgados por los padres, quienes expresaron que los niños no participaban en la actividad pesquera y por lo tanto no sabían sobre el tema. Tomando en cuenta lo anterior y siguiendo a Jorge Gasché (2008b) la actividad desarrollada por los niños debiese ser el punto de partida para la construcción de los procesos pedagógicos interculturales. Esto, debido a que en estas actividades “el conocimiento participa funcionalmente como medio y toma su forma correspondiente a su función” (Gasché, 2008b: 279). Esta afirmación se basa en el concepto sintáctico de cultura, que se refiere a que la cultura es resultado de la actividad. “De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en

la vida de una comunidad indígena” (Gasché, 2008b:280). En consecuencia, si este supuesto se contrasta con lo que reportan los padres de familia respecto a la no participación directa de los niños en la actividad pesquera, su conocimiento sobre esta actividad no existiría ni podría ser plasmado, por lo que no tendría sentido seguir buscando información con los niños sobre la actividad mencionada porque no participan en ella. Empero, con el fin de comprobar la existencia o no de una relación directa de la actividad con los conocimientos que los niños debiesen tener sobre la pesca, cuando los padres reportaron haber aprendido de pequeños “observando” lo que hacían sus padres, se realizaron reuniones grupales con niños en una casa y en la escuela con tres grupos (2º, 4º y 6º). En general, la actividad consistió en charlas hechas con niños, sustentadas en preguntas guiadas y coloquiales que correspondieron a los términos considerados en el concepto sintáctico de cultura. Estas charlas fueron complementadas con dibujos que los niños hicieron sobre diferentes instrumentos, técnicas, productos y los lugares donde se practica la actividad pesquera, constituyéndose en una excelente herramienta para que finalmente el niño explicitara conocimientos comunitarios relacionados con la pesca. De ahí que esta estrategia emergente contribuya no sólo metodológicamente, sino teóricamente, al enriquecimiento del MII. Esto, debido a que se comprueba que la alfabetización territorial (Bertely, 2007b) en contextos socioculturalmente diversos puede darse por conducto de la actividad o, en su defecto, la observación tácita, definida como una forma de aprendizaje valiosa. Al respecto, estudios de corte sociocultural como los de María Bertely (2000), Rossana Podestá (2011) y Ruth Paradise (1991) dan cuenta de la observación como estilo de aprendizaje de los niños y de las niñas radicados en zonas de alta predominancia indígena y fuerte vitalidad lingüística y cultural. En la presente investigación la estrategia inductiva evocadora de los conocimientos indígenas sobre la pesca a través de charlas y dibujos derivados de la sintaxis cultural funcionó de manera extraordinaria. Esto, al permitir la explicitación de conocimientos

implícitos en la actividad que los niños adquirieron gracias a la observación.

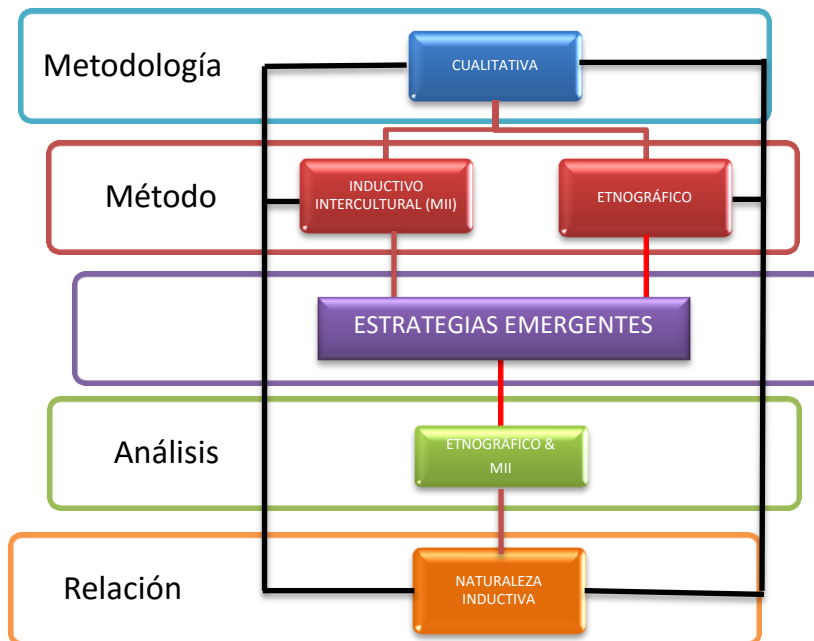
- b) **Calendario Socionatural:** se utilizó como una herramienta para organizar los conocimientos que los docentes y comuneros aportaron sobre la actividad pesquera. Este calendario se trabajó como una herramienta propia del MII y articuló los conocimientos de los docentes y los comuneros acerca de la pesca, evitando el establecimiento de fronteras inexistentes donde la escuela no aparece articulada a la comunidad y viceversa. Para su conformación debió darse la participación de diversos actores: docentes, padres de familia, niños y comuneros, así como de la investigadora. De esta manera, el calendario es el primer paso hacia la sistematización de los conocimientos que se encuentran implícitos en la pesca con el fin de apoyar al docente en la integración de los conocimientos comunitarios en el currículum escolar. En el caso de esta investigación el calendario fue hecho por un padre de familia y dos docentes, indicando lugares, técnicas, herramientas, temporadas para la pesca, horarios para la pesca, productos pesqueros, roles de género relacionados con la pesca, tipos de transporte para la pesca, y actividades sobre la venta o consumo del producto pesquero.
- c) **Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza:** se utilizó como una herramienta para la sistematización de la información otorgada con los niños, ya que después de la aplicación de la estrategia inductiva evocadora de los conocimientos de los niños y de las niñas a través de la sintaxis cultural, se tenía un cúmulo de información que podría ser sistematizada. La Matriz contribuyó al proceso con el fin de organizar los conocimientos explicitados por los niños sobre la actividad pesquera, o como bien diría Gasché (2008b), operó como una “red para pescar contenidos de las actividades sociales por medio del método inductivo intercultural” ya que los conocimientos comunitarios no se encuentran de la misma manera que los conocimientos escolares. Esta sistematización facilita su uso en prácticas pedagógicas interculturales y

abona a la gestión docente en y para la diversidad cultural porque ayuda a desarrollar proyectos significativos para el aprendizaje de los niños que toman en cuenta los conocimientos y valores comunitarios, pero además pone énfasis en la importancia del uso de la lengua materna y el castellano en la praxis escolar.

Como se puede observar, estas estrategias emergentes son de naturaleza colaborativa lo que concuerda con los métodos utilizados y descritos en este apartado y con el concepto de cultura que se utiliza en esta tesis. Por otro lado, cada una de estas estrategias se explica con mayor detalle en los apartados correspondientes.

Finalmente, en el siguiente esquema se presenta la relación entre la metodología, los métodos y el análisis de los datos:

Esquema 3. Esquema metodológico



Fuente: elaboración propia

El esquema anterior permite visualizar de manera resumida que se utilizó la metodología cualitativa bajo la cual se hizo uso del Método Etnográfico y el MII. El método etnográfico permitió hacer entrevistas y observaciones y el MII permitió la colaboración de diferentes actores sociales y educativos de manera constructiva y creativa por medio de diversas estrategias inductivas evocadoras de los conocimientos de los niños y de las niñas a través de la sintaxis cultural, la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza y del Calendario Socionatural. Todo ello contribuyó a la explicitación y sistematización de conocimientos implícitos en la actividad.

La característica fundamental que hace que la etnografía y el MII enriquezcan este trabajo de investigación, es su naturaleza inductiva, que coadyuvó a la comprensión de los hechos socioculturales implícitos y explícitos en la experiencia del docente que generan procesos educativos en una escuela primaria bilingüe que se localiza en una zona con alta vitalidad lingüística y que se apuntala bajo el enfoque intercultural. Además, el MII utilizado como herramienta de análisis ayudó a identificar saberes comunitarios que pudiesen apoyar en la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad.

4.3 Tratamiento y dimensiones del objeto de estudio:

El objeto de estudio del presente proyecto de investigación es la docencia en y para la diversidad cultural en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos de San Mateo del Mar, Oaxaca a través de la pesca como fuente de conocimientos y valores propios de la cultura ikoot y como actividad potencial para fortalecimiento de agencia docente en atención de la diversidad escolar. Como se ha aclarado con anterioridad, la agencia es un término sociológico que se refiere no a las intenciones que las personas tienen en hacer cosas (Giddens, 2006), sino a la capacidad que tienen los actores para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas. En la presente investigación los agentes o actores son los docentes, los estudiantes y los comuneros, y se consideran como constructores sociales de todos y cada uno de sus actos; en el caso de los docentes y alumnos, dentro de la práctica educativa.

Se considera al docente como un ente social que reconstruye su práctica dentro de una estructura social y un marco institucional rutinario y, a la vez, desconcertante. En la configuración de esta agencia, la formación docente es vista como un elemento central en el campo de la educación indígena e intercultural en México, aunque en contraste con otros países latinoamericanos, el acto formativo se genera y organiza por lo general, desde el Estado, determinando contenidos y métodos de enseñanza básica (Baronnet, 2010). Y aun cuando se reconoce la falta de capacitación como otro problema en el campo, poco saben los docentes acerca de cómo atender la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela.

Tomando en cuenta lo anterior, cabe señalar que en un primer momento se pensó centrarse solamente en los procesos que se llevan a cabo en el salón y fuera de él dentro de la escuela, pero, al percatarse del peso de la dimensión sociocultural en el proyecto de investigación, se consideró también que:

- a) Los sujetos que participan en la cultura escolar no solamente se encuentran centralizados en las aulas y dentro de las escuelas, sino tienen que ver también los padres de familia y la comunidad.
- b) Los códigos, procesos y significados que se observarán y analizarán en el salón de clase y la escuela se encuentran “condicionados” en cierta medida por los actores antes mencionados, ya que son creados y recreados en la interacción social cotidiana (Bertely, 2007).
- c) Los códigos, procesos y significados que se observarán en el contexto sociocultural de San Mateo del Mar son particulares de esta comunidad y actores, expresados a través de las actividades prácticas que realizan las comunidades en su territorio a partir de recursos naturales que son transformados con determinadas técnicas y herramientas con fines particulares (Gasché, 2008b).
- d) Estos mismos códigos, procesos y significados que recrean los informantes tienen una representación profunda cuando se comparan los “decires” y los “haceres” (Dietz, 2007) de la cultura escolar.

Así pues, se puede comprender de una mejor manera los lentes bajo los cuales se comprende la agencia docente en y para la diversidad cultural en la escuela primaria Adolfo López Mateos de la comunidad de San Mateo del Mar. Además de los términos etnográficos, esta investigación considera las siguientes dimensiones de análisis:

a) *Institucionales*

1. Políticas y reformas educativas de la educación básica: se recuperaron referencias bibliográficas con el fin de recabar el proceso por el que ha pasado la Educación Intercultural y Bilingüe en México, y sus expresiones en el estado de Oaxaca, considerando sus avances y retrocesos (plano teórico-político).

2. Caracterización de las escuelas: se recuperó información acerca del surgimiento y evolución, estructura académica, administrativa e infraestructura de la Institución.
3. Proyectos Institucionales: se recuperó información acerca de los proyectos que la escuela primaria Adolfo López Mateos ha desarrollado para la planta docente y estudiantil, tomando en cuenta que se encuentran en un contexto de predominancia indígena marcado por el bilingüismo.

b) Pedagógicas

1. Tarea Docente: se consideran procesos de enseñanza-aprendizaje, experiencias docentes, desarrollo de competencias interculturales, estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas y tradicionales así como experiencias de actualización docente, entre otros aspectos.
2. Prácticas de aprendizaje: las formas a partir de las cuales los alumnos aprenden y participan, y si son o no partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

c) Socioculturales

3. Ámbito comunitario: conocer el grado de implicación de la comunidad en la cultura escolar de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos.
4. Ámbito familiar: conocer la participación de los padres de familia en la cultura escolar de la escuela primaria Adolfo López Mateos (ver anexo 4) e indagar acerca de los conocimientos comunitarios relacionados con la pesca.

Como ya se aclaró en el apartado introductorio, en la dimensión de análisis sociocultural se hará uso del MII de Jorge Gasché, con el fin de explicitar por medio de la colaboración y el interaprendizaje, los conocimientos implícitos en las actividades pesqueras realizadas por los niños y niñas de la escuela primaria estudiada, al lado de sus familias, los comuneros y comuneras, para identificar su posible articulación en un currículum escolar interculturalizado, es decir, que

se utilizó como una herramienta de análisis para atrapar conocimientos comunitarios, lo que permite el engranaje entre el conocimiento comunitario y el conocimiento escolar.

Las dimensiones de análisis antes mencionadas no implican un proceso deductivo ni siguen la linealidad que aparentan. Las dimensiones de análisis, como su nombre lo indica, permiten introducir cierto orden analítico en el esfuerzo por atrapar el potencial interpretativo que yace en las categorías empíricas, sociales o códigos en vivo, contruidos en términos inductivos y a partir del problema o pregunta de investigación. Estas dimensiones se intersectan en la realidad social educativa y cultural de los actores, los cuales, de facto, no pueden separarse en escolares y comunitarios. Niños, maestros y padres de familia cumplen, a la vez, el papel de actores escolares y comunitarios, como se verá más adelante.

4.4 Acceso a la población de estudio:

Para poder realizar la investigación en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos se llevó a cabo un primer acercamiento a la dirección de la escuela en donde la investigadora se presentó e informó sobre las intenciones de efectuar el presente estudio en mencionada institución. En dicha presentación se sostuvo una plática amplia con el director de la Escuela con el fin de exponer algunos datos importantes del trabajo y la participación de los actores institucionales en el mismo.

En seguida, el director de la escuela tomó nota de los objetivos de la investigación e inmediatamente convocó a una reunión a los docentes para que la investigadora expusiera ante ellos -de manera directa- las intenciones y la forma en que los actores institucionales participarían. En mencionada reunión los docentes se mostraron dispuestos a colaborar, por lo que se procedió oficialmente al trabajo de campo que comprende las siguientes fases:

1. Fase exploratoria y de selección

En una segunda visita al director de la Escuela, se obtuvieron los datos de los docentes y sus principales características: nombre, edad, lugar de origen y de residencia, lengua indígena que dominan, años de servicio, formas de contratación, puesto, año y grado que atienden y número de alumnos que tienen a su cargo. Con estas características se determinaron los siguientes criterios de selección que se encuentran en función a los objetivos y objeto de estudio:

- a) Hombres y mujeres
- b) Diferentes comunidades de origen (de San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar y de San Pedro Huamelula, Oaxaca)
- c) Recién iniciados y con experiencia marcada en la docencia (1-25 años de servicio)
- d) Diferentes tipos de formación (titulado, pasantes y estudiantes)

- e) Diferentes instituciones formadoras de docentes (UPN y ENBIO)
- f) Diferentes grados escolares

Teniendo en cuenta estos criterios de selección que reflejan la representatividad de los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos, la muestra quedó de la siguiente manera:

Tabla 7. Características de los docentes que integran la muestra del estudio.

Nombre del docente	Comunidad de Origen	Años de experiencia docente	Formación e institución de formación	Grado y grupo que imparte	Lenguas materna hablada
María del Carmen	San Mateo del Mar	23	Pasante de la Lic. En Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la UPN.	1° "A"	ombeayiiüts
José	San Mateo del Mar	7	Titulado de la ENBIO	6° "B"	ombeayiiüts
Allan Avisáí	San Pedro Huamelula	2	Estudiante del 6° semestre de la LEPEPMI de la UPN.	4° "A" y 4° "B"	Castellano y entiende en ombeayiiüts
Wilbert	San Mateo del Mar	9	Pasante de la LEPEPMI de la UPN.	2° "A"	ombeayiiüts

Fuente: Elaboración propia con base en los datos institucionales

Se seleccionaron a estos grados y profesores por varias razones:

- a) La lengua materna que hablan, siendo la mayoría ikoot y uno castellano. El hecho de que la mayoría de los docentes hablen la lengua huave permite analizar la función de la lengua no sólo como un medio de comunicación, sino como un poderoso contenedor de conocimientos comunitarios.
- b) El conocimiento que tienen de la cultura local al ser la mayoría originarios o vivir tiempo atrás en San Mateo y/o pertenecer a familias ikoot y participar desde niños y como comuneros en la vida sociocultural del pueblo, lo que permite observar la forma en que utilizan o no los conocimientos que han adquirido en la cultura dentro y fuera del aula

como herramienta pedagógica y como una estrategia para construir una educación más democrática que ponga en el mismo nivel de importancia los conocimientos comunitarios y los conocimientos escolares.

- c) Los años de experiencia docente cuando tres de ellos se sitúan en el rango inferior a diez años, periodo en que la interculturalidad en las escuelas adquiere un gran impulso. Una profesora cuenta con mayor antigüedad.
- d) La condición profesional de los docentes, la cual incluye a una mayoría formada en la UPN –como institución superior por excelencia en la formación docente para la atención a la diversidad lingüística y cultural en las escuelas- y un profesor formado en la ENBIO, lo que coloca a estos docentes en ventaja a otros que no poseen una formación para atender la diversidad cultural y la interculturalidad en zonas de predominancia indígena.
- e) Las condiciones de titulado, pasante y estudiante en las que se encuentran, que permitió observar de qué manera la formación va contribuyendo o no al desarrollo de estrategias en atención a la diversidad cultural y la interculturalidad.
- f) El amplio rango de grados escolares que atienden permitió indagar acerca de la relación que existe entre la incorporación paulatina de los alumnos y las alumnas a las dinámicas institucionales, el dominio progresivo de los conocimientos escolares y la posible integración de los conocimientos comunitarios en atención a la etapa de desarrollo cultural por la que transitan.
- g) El 85% (aproximadamente) de los padres de familia de los grupos y grados seleccionados se dedican –entre otras cosas- a la actividad pesquera, lo que facilitó la actividad colaborativa sobre la construcción de la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza y del Calendario Socionatural, ambos relacionados con la actividad pesquera que contribuyó a la agencia docente en y para la diversidad cultural.

Las características antes mencionadas contribuyen al logro del objetivo de esta investigación que es analizar los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer la docencia en y para la diversidad cultural y la interculturalidad por medio de la etnografía y a través de la pesca como fuente de conocimientos y valores propios que pueden fortalecer la agencia docente por conducto del MII.

Merece la pena resaltar que la selección de los informantes no se realizó conforme a lo planeado desde un principio en el apartado metodológico, sino que los datos fueron marcando las pautas para la selección de otros informantes clave como son los niños. Esta selección se debió a los datos proporcionados por los padres que reportaron que los niños no participaban en la actividad pesquera, lo cual planteó la posibilidad de la construcción de estrategias evocativas del conocimiento indígena a pesar de lo dicho por parte de los padres, ya que en este documento se tiene la idea que la participación no solamente se da por medio de la actividad, sino que hay otras formas de participación, como por ejemplo la observación, que permite a los niños aprender diferentes tipos de conocimientos. El aprendizaje observacional basado en la Teoría del aprendizaje social cognitiva de Albert Bandura (1986, 1977) solamente se podría verificar incluyendo a los niños como colaboradores de la investigación, con el fin de saber - desde sus propias voces- cuáles eran sus conocimientos pesqueros.

De la misma manera, no se había contemplado a los docentes como agentes comunitarios, sino más bien, como agentes institucionales. Este trabajo de investigación tomó en cuenta a los docentes como parte de la comunidad, ya que son oriundos y algunos participan en las actividades pesqueras y otros han aprendido por medio de la observación. El proceso inductivo etnográfico y el MII permitió tomarlos en cuenta también en este ámbito, lo que enriqueció la investigación.

2. Fase informativa

a) Docentes

Después de la selección de los docentes que colaboraron en la investigación, se convocó a una segunda reunión informativa con toda la planta docente de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, donde la investigadora expuso los criterios de selección y se les informó sobre quiénes integrarían la muestra del estudio y las razones de la selección. Los docentes seleccionados mostraron interés para contribuir a la investigación. Al resto de los compañeros se les comunicó que la invitación estaba abierta para quien quisiera participar en el estudio.

b) Padres de familia

En cuanto a la selección de los padres de familia, los docentes recomendaron que para evitar malos entendidos y otorgarle veracidad a la investigación, se buscara la vía institucional de dos formas: la primera, por medio de una reunión de los padres de familia en donde se les informara de la investigación y fueran ellos los que decidieran su participación o no en el estudio, o la segunda de forma individualizada- en donde los docentes le recomendaron a la investigadora a un papá de un niño que tienen a su cargo- y después se procediera a la técnica de muestreo llamada *bola de nieve*; con esta técnica se pretende que el padre de familia recomendado por el docente sugiriera y presentara a la investigadora con otro padre de un niño que sea compañero de clase de su hijo, y así sucesivamente. Se optó por elegir la segunda opción ya que facilitaba y agilizaba el trabajo de campo con estos actores.

c) Profesores y padres de familia como comuneros

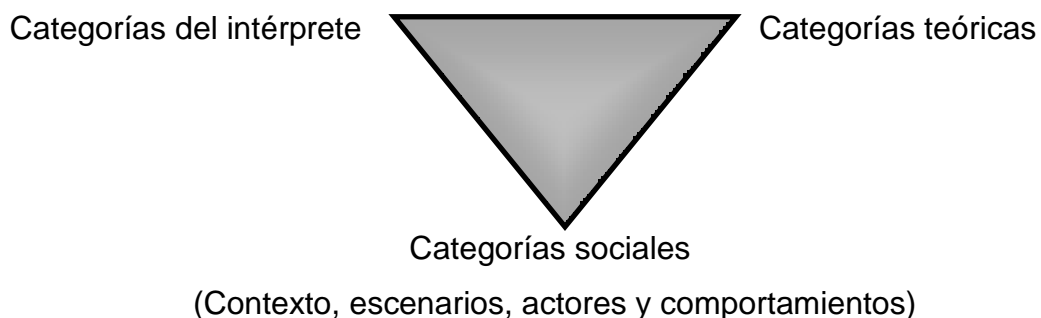
En cuanto a estos actores, se aprovechó la relación hecha con ambos grupos, quienes otorgaron datos sobre la actividad pesquera. También se procedió a la técnica de muestreo nombrado “bola de nieve” que ayudó a localizar a otros padres de familia que se encontraron interesados a colaborar en la investigación.

d) Los niños

Para la actividad de los niños, las muestras se hicieron en dos contextos diferentes: la casa y la escuela. En la casa se entrevistó a tres niños por lo que la estrategia fue muy natural, no fueron seleccionados, fue la coincidencia que nos puso en el mismo lugar y hora, por lo que fue aprovechada y el resultado fue una excelente charla que proporcionó datos muy interesantes alrededor del tema de la pesca. En la escuela se hicieron reuniones grupales en tres grupos que corresponden al 2º, 4º y 6º grado de los docentes entrevistados que atienden a aproximadamente 72 niños. Con anticipación se informó a los docentes la intención de realizar la actividad, de esta manera me asignaron una hora y día para la ejecución de las actividades planeadas.

4.5 Técnicas e instrumentos para la recopilación de la información

Bertely define la interpretación etnográfica de la cultura escolar “como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica [Berger y Luckman, 1979] configurada a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías” (Bertely, 2007, 64):



Con el fin de generar inductivamente categorías sociales, en la presente investigación se hizo uso de la etnografía como herramienta analítica y del MII. En particular, la etnografía tuvo un singular el interés por las categorías sociales, el enfoque inductivo intercultural por las actividades relacionadas con la

comunidad como fuentes de conocimiento cultural (específicamente las que tienen que ver con la pesca).

El carácter inductivo de estos enfoques y metodologías ayudó en la selección de técnicas mixtas e instrumentos diversos para la recopilación de la información de campo, la cual obedeció a los objetivos y necesidades de esta investigación. Por lo tanto, se eligieron los siguientes:

1. Revisión documental, que facilitó los primeros ejes de la recolección de datos sobre el contexto escolar a nivel nacional, regional y local (ver anexo 4).
2. Entrevistas semiestructuradas como los instrumentos que ayudaron a recopilar las categorías sociales o las voces de los actores, por lo tanto se les aplicó a los docentes, padres de familia⁴¹ y comunidad (ver anexo 4 y 9). En cuanto a la validación de las entrevistas, se hizo con los mismos actores, ya que son ellos quienes con su discurso fueron aumentando algunos elementos no considerados en el instrumento.
3. Guías e instrumentos para realizar observación participante⁴², con el objetivo de visibilizar y objetivar las diferentes prácticas y

⁴¹ Hasta el momento los docentes y padres de familia se han mostrado dispuestos en colaborar en la investigación y no se ha tenido problema alguno en el desarrollo de la misma. Es importante mencionar que dados los problemas magisteriales que aquejan al estado de Oaxaca, la investigadora se ha tenido que acomodar a los horarios en los que los docentes pueden atenderla, estos momentos pueden ser antes y después del horario de clase y en algunas ocasiones en el receso.

⁴² Las guías e instrumentos se han utilizado principalmente para recabar información producto del proceso de observación dentro del aula y fuera de ella, dentro de la escuela, así como en algunas notas realizadas en la observación y el trabajo colaborativo realizado con familias y maestros en torno a las actividades relacionadas con la pesca. Uno de los instrumentos es el diseño de Calendarios Socionaturales de la comunidad en la que se encuentra la escuela. Este calendario originalmente tiene un diseño de círculos concéntricos formado por 6 indicadores y actividades: temporadas, indicadores climáticos, indicadores vegetales, indicadores de comportamiento de los animales, actividades de los comuneros y actividades de los niños; "este es el eje central para la planeación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje...es cambiante y reflexivo, ya que de acuerdo a los cambios climáticos, sociales, culturales, productivos, etc. que se realiza en la vida social de cada comunidad, se pueden anexar actividades no contempladas anteriormente, ya que antes no se realizaban en la comunidad o no tenían la relevancia que tienen en la actualidad, así como eliminar aquellas que no se practican en la comunidad" (UNEM, 2009 :74) este calendario lo realizan los docentes investigando con los niños, padres de familia y

comportamientos relacionados con la agencia docente en y para la diversidad cultural en diversos escenarios, al interior y fuera de la escuela, así como las prácticas comunitarias relacionadas con la pesca (ver anexo 4 y 10). En cuanto a la validación de los resultados derivados de las guías de observación, también se procedió tal y como se hizo en las entrevistas.

4. Reuniones grupales como una propuesta metodológica que surgió con base en lo datos proporcionados por los padres de familia y los docentes. Esta propuesta metodológica consistió en platicar con niños en dos ambientes: casa y escuela. En estas reuniones se hizo uso de una pregunta guía: ¿Quién me quiere contar algo que sepa de la pesca? Y a partir de las respuestas de los niños se hizo uso de otras preguntas (ver anexo 16) que fueron guiadas por la información que proporcionaron sobre la actividad pesquera. Dentro de esta técnica se utilizó el dibujo como una estrategia evocadora con la cual los niños explicitaron sus conocimientos relacionados con la pesca. Vale resaltar que el dibujo -entre otro tipo de técnicas, estrategias y materiales- se ha utilizado en investigaciones de Rossana Podestá (2007, 2002, 2003) como una propuesta de intervención socioeducativa por medio de la cual los niños logran ser autores de sus propios mundos expresados por medio del lenguaje y de grafías características fundamentales de ciertas actividades, en este caso las relacionadas con la pesca. Es importante mencionar que el rol del investigador en este tipo de propuesta no debe ser de entrevistador, sino el de guía.

En todo este tiempo como investigadora al interior de la escuela, se adoptó el rol de observadora porque no se intervino de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos, aunque la función fue participante porque la presencia

comuneros, permite que el docente tenga una visión amplia de las actividades comunitarias en todo el año y por lo tanto le facilita la planeación que realizará con los niños y los comuneros, tomando en cuenta los conocimientos indígenas y los escolares-universales.

modificó lo que sucedía en el espacio observado (Bertely, 2007). Y como investigadora de la vida comunitaria se colaboró e involucró en las actividades comunitarias relacionadas con la pesca propias de mi género⁴³, para identificar interaprendizajes interculturales y obtener informaciones sobre esta actividad que luego retornen a la escuela. Lo anterior, reconociendo el carácter plural del conocimiento y la validación a aquéllos que se consideran a sí mismos “ignorantes” por no pertenecer a la academia (Pearse en prensa), por lo que en esta investigación se reconoce que los que poseen los conocimientos son los propios comuneros, los niños y los docentes, quienes, por medio del MII explicitarán algunos conocimientos implícitos en la actividad pesquera.

Por otra parte, más allá de estas primeras acotaciones, es necesario considerar que para el trabajo etnográfico los instrumentos de investigación se fundan principalmente “(...) en la entrevista y la observación, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica (...)” (Bertely, 2007). Estas otras fuentes fueron surgiendo en la marcha, resultando imprescindibles durante todo el proceso el diario de campo, audio y video, grabaciones y fotografías.

A continuación se presenta una tabla donde se muestran las entrevistas realizadas a los docentes, los directivos y los padres de familia hasta el momento:

⁴³ Las distinciones de género en la cultura ikoot se encuentran establecidas a partir de los puntos cardinales -el sur es un viento femenino que viene de mar, de las olas que formó la virgen Candelaria cuando pisó el océano; el norte es masculino, procede del interior de la región y no es ajeno a los atributos del santo patronal-, se expresan en un código espacial que puede observarse en la casa, en el cementerio y la iglesia (CDI, 2003), así como en las actividades económicas. La pesca como principal actividad económica está ligada a la organización comunitaria, siendo los hombres quienes la practican gracias a la fuerza que exige esta labor. Por lo tanto, el papel de las mujeres es de comercializar los productos en diferentes puntos de la comunidad y de la región.

Tabla 8. Matriz de materiales recabados en el trabajo de campo

Tipo de material	Actores/Espacios	Número
Entrevistas individuales en formato audio	Docentes	12
	Director	5
	Padres de familia	12
Entrevistas grupales	Docentes	4
	Padres de familia	5
	Estudiantes (grupos focales)	4
Eventos académicos y culturales en audio y video	Con diferentes actores	4
Observación (cuaderno de campo)	-Dentro del aula -Patio escolar (en diferentes momentos: receso, entre clases, al inicio de las actividades escolares, al finalizar las actividades escolares)	20
	-Hogares de algunos padres de familia -Actividad pesquera en el mar muerto y mar vivo.	8
Fotografía	-Dentro del aula -Patio escolar (en diferentes momentos: receso, entre clases, al inicio de las actividades escolares, al finalizar las actividades escolares)	250
	-Hogares de algunos padres de familia -Actividad pesquera en el mar muerto y mar vivo.	80
Dibujos sobre la pesca	-Con algunos alumnos como actividad dentro de los grupos focales	40
Calendarios sacionaturales relacionados con la pesca	-Con los padres de familia y los docentes	2

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de los datos recabados se realizó a través de la etnografía como herramienta analítica, se construye a partir de datos cualitativos y, en el caso de esta investigación, ayudó a teorizar de manera inductiva.

4.6 Fases del proceso de recolección y análisis de datos

La fase del proceso de recolección de los datos, denominada trabajo de campo, comenzó desde el mes de septiembre del año 2012 con el fin de seleccionar la escuela en donde se haría la investigación, sin embargo, se tuvo que hacer el cambio de la escuela por motivos internos, por lo que inició formalmente en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos en el mes de febrero de 2013 hasta julio de 2014.

El proceso de investigación cubrió tres fases: recolección, análisis de información y redacción del capitulado.

Dentro de la primera fase, proceso de recolección de datos, se han identificado las siguientes etapas:

1. El primer paso fue acercarse y explicar a los docentes de la escuela seleccionada el objetivo de la investigación, el proceso de selección de los informantes y las etapas que conforman la investigación.
2. Se realizaron estancias en la comunidad de San Mateo del Mar en donde se recopiló información con los docentes y directivo de la escuela primaria Adolfo López Mateos. En el tiempo de estancia se recabaron los datos, por medio de las entrevistas semiestructuradas y guías de observaciones alrededor de la agencia docente en y para la diversidad cultural dentro de las aulas y escuela, y fuera de ellas.
3. En la segunda etapa se recabaron datos relacionados con la pesca, colaborando en actividades comunitarias relacionadas con esta actividad y con entrevistas a algunos padres de familia y a docentes como actores comunitarios. En esta fase, el MII se vio con más énfasis, ya que por medio de las vivencias, entrevistas y charlas de mencionados actores, se pretendió obtener información -de manera colaborativa- sobre las actividades relacionadas con la pesca, con el fin de que dicha información ayude al desarrollo del niño en su propio medio sociocultural. De esta manera se recabaron conocimientos comunitarios que generalmente no

se encuentran en el aula con facilidad en comparación con los conocimientos escolares convencionales.

En esta primera fase de la investigación se hizo uso de la observación participante como parte de este proceso, ya que “permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y más compleja” (Sánchez, 2004: 100).

Como segunda fase, se realizó el análisis de la información recabada en el trabajo de campo. Se procedió a lo siguiente (ver anexo 5):

1. Se integró el corpus etnográfico y su catalogación por medio de la inserción de claves de identificación empírica a partir de las preguntas de investigación e hipótesis y en cada una de las dimensiones consideradas (ver anexo 6).
2. Se accedió a un primer nivel de interpretación por medio de subrayados, preguntas y conjeturas que posibilitaron la identificación de categorías empíricas, sociales o códigos en vivo analizables por medio del programa informático ATLAS.ti⁴⁴, tal y como se muestra en el anexo 11.

A continuación se describe con más detalle el proceso de identificación de patrones y códigos emergentes:

- a) Introduje en el programa ATLAS.ti las entrevistas previamente transcritas (ver anexo 7 y 10)⁴⁵ artesanalmente en Word⁴⁶ (ver anexo 10).
- b) Se realizó la conformación de familias categoriales o agrupaciones de los documentos⁴⁷ con base en las dimensiones institucional,

⁴⁴ El ATLAS.ti es un software que permite extraer, categorizar y entrelazar segmentos de datos cualitativos de una gran variedad y volumen de fuentes documentales de diferentes tipos: audio, video, fotografías y textos. Esta herramienta ayuda a organizar, reagrupar y gestionar los documentos que se requiera analizar y ayuda a tener centrado el material empírico de la investigación.

⁴⁵ Aunque en el programa ATLAS.ti se le puede introducir audio, tal y como se grabaron las entrevistas de esta investigación, se prefirió hacer el proceso de transcripción a formato texto para facilitar el análisis de los datos en el software mencionado.

⁴⁶ Es un software destinado al procesamiento de textos.

⁴⁷ En el programa ATLAS.ti, se entiende por *familias categoriales* a la agrupación de elementos (que en este caso fueron entrevistas) que se deseen clasificar de acuerdo con los objetivos de la investigación.

pedagógica y sociocultural, por lo tanto se tenían tres familias (ver anexo 12). El análisis se inició por familias de documentos, comenzando por los actores institucionales (entrevistas que correspondían al director, al subdirector y algunos docentes), después con los actores pedagógicos (entrevistas de los docentes) y finalmente con los actores socioculturales (entrevistas de los padres de familias y actores comunitarios)⁴⁸.

c) Posteriormente se prosiguió a la identificación de las categorías empíricas, sociales o códigos en vivo de la siguiente manera:

1. Se subrayaron fragmentos de las entrevistas -que me llamaban la atención- y comencé a darle un “nombre” a cada fragmento, de tal manera que representara la cita. Este procedimiento se realizó en todas las entrevistas. A los nombres asignados se les llamó categorías o patrones emergentes, tal y como se muestra en los anexos 13 y 14, lo anterior atendió a un segundo nivel de interpretación. En el proceso de análisis, se fueron definiendo las categorías inductivas emergentes por medio de notas que permite hacer el programa del ATLAS.ti, por lo que iban adquiriendo significado con base en los datos (ver anexo 15).
2. Posteriormente se hizo un listado general de las categorías y sus definiciones (ver anexo 9)⁴⁹.
3. Teniendo el listado de categorías se tuvo un panorama general de las mismas y eso permitió poderlas clasificar con base en las dimensiones trabajadas en la presente investigación⁵⁰, tal y como se muestra en el cuadro siguiente:

⁴⁸ En el proceso de los subrayados y asignación de las categorías y patrones emergentes, comenzaron a aparecer categorías en los documentos de los actores institucionales, pero que después se identificaban con los datos expresados en los documentos de los actores pedagógicos y los socioculturales, por lo que finalmente hubo un cruce entre las familias gracias a las categorías compartidas entre ellas.

⁴⁹ Como se puede apreciar, las categorías, siendo inductivas, aún se encuentran en un nivel descriptivo. Se tiene contemplado que en el segundo nivel de interpretación éstas se conviertan en categorías analíticas y tengan mayor rigor teórico.

⁵⁰ Se puede observar en el anexo 12 que hay algunas categorías que se repiten en las tres dimensiones, esto obedece a que existen categorías que interconectan las dimensiones, como por ejemplo: 1. Actividades escolares relacionadas con conocimientos locales (dimensión pedagógica y dimensión

A continuación se presenta un cuadro que ordena las categorías y patrones emergentes de acuerdo con las dimensiones trabajadas en esta tesis, y se ubican en las entrevistas donde se localizaron. En la segunda columna nombrada “Categorías y patrones emergentes” se anota un número que representa el número que ubica a la categoría (ver anexo 9).

Cuadro 1: Clasificación de las categorías

Dimensiones	Categorías y patrones emergentes	Entrevistas
Institucional	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22	D1, D2, D4, D5
Pedagógico	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	DA41, DA42, CPpap, EPap, GPI, JD1, JD2, DW22, DW21, DW23, DWJ1, DWJ2, DJ61, DJ62, DM21, DM22
Sociocultural	1, 4, 10, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39	CPpap, GP1, EPap, AP, PC21, PC22, MC21, MC22, MC23

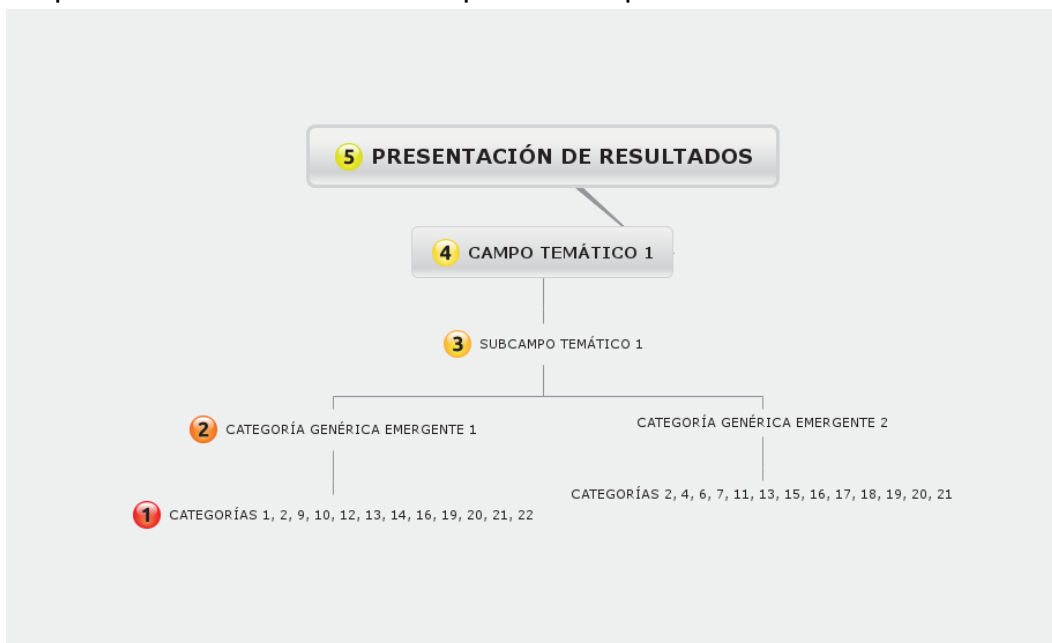
Fuente: Elaboración propia

- Como se muestra en el cuadro anterior, dentro de cada una de las clasificaciones de las dimensiones se hicieron sub-clasificaciones agrupando las categorías y patrones emergentes en categorías abarcativas llamadas *categorías genéricas emergentes*⁵¹, lo que facilitó a su vez la conformación de los *campos y subcampos temáticos* (ver esquema 4). La asignación de los nombres de dichos campos y subcampos temáticos -que encierran un concepto general de varias categorías- no fue un proceso sencillo, sin embargo, se cree que fue un ejercicio enriquecedor. A continuación, se presenta el siguiente esquema que ayuda a comprender lo descrito anteriormente. Es importante mencionar que dada la amplitud del esquema solamente se mostrará el ejemplo de la conformación de un campo temático.

sociocultural, pudiendo ser de la misma manera la dimensión institucional, si dicha actividad escolar fue propuesta por la dirección escolar o desde el IEEPO).

⁵¹ Nombradas de esta manera porque son categorías propias del investigador que encierra un grupo de categorías y patrones emergentes para organizar un texto etnográfico coherente.

Esquema 4. Conformación del apartado de presentación de resultados



Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, el proceso fue inductivo, es decir, la conformación del apartado de resultados se realizó con base en las categorías emergentes (1) que crearon categorías más amplias llamadas categorías genéricas emergentes (2) que están formadas por 6 sub-subtemas del apartado de resultados, y que a su vez se agruparon para crear subcampos temáticos (3) (que en el trabajo lo conforman 6 subtemas en total), mismos que ayudaron a la constitución de 2 campos temáticos los cuales representan los capítulos del apartado en cuestión (4).

Esquema 5. Mapa mental donde se visualiza la conformación de campos y subcampos temáticos con base en las categorías y patrones emergentes surgidos del análisis de los datos.



Fuente: Elaboración propia.

Nota: dada la amplitud del mapa mental se invita a verlo con más claridad a través del siguiente link:
<http://www.mindomo.com/mindmap/agencia-de-la-diversidad-y-conocimientos-comunitarios->

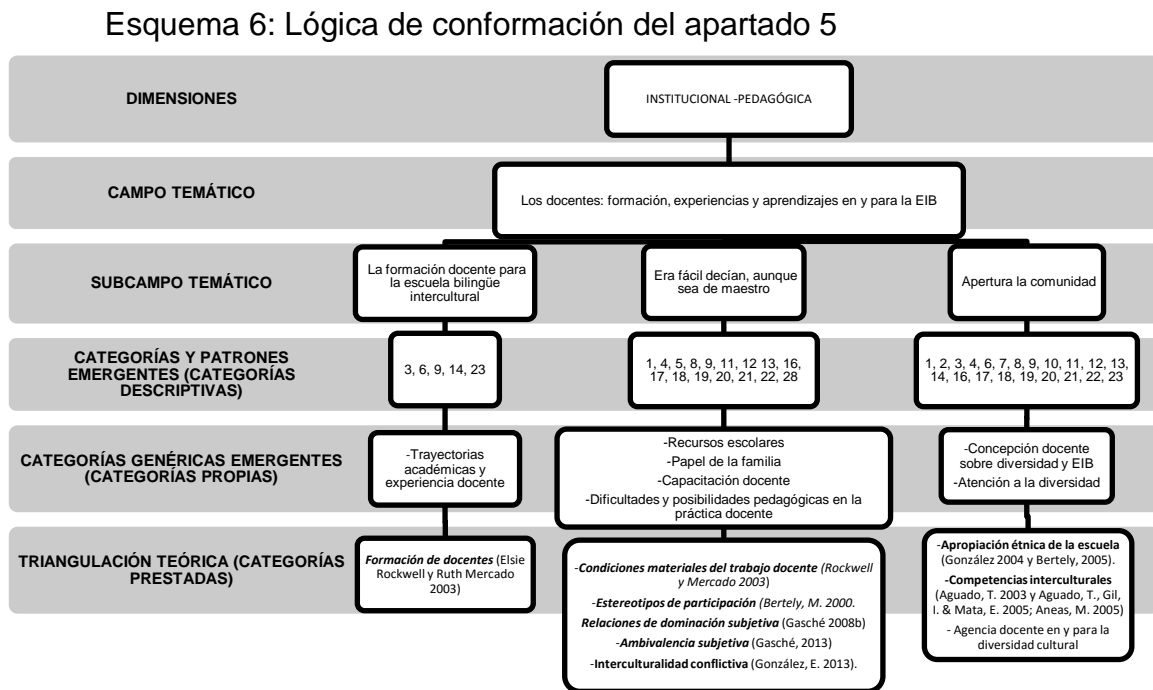
5. Se procedió a la triangulación empírica por medio de corpus complementarios como aquéllos derivados del MII (Calendario Socio-natural y explicitación de conocimientos y valores indígenas implícitos en actividades comunitarias significativas, como es el caso de la pesca).
6. Finalmente, se accedió a la interpretación al delimitar categorías de análisis así como su articulación y triangulación teórica (ver anexo 17).

Y con respecto al ensayo interpretativo y la redacción de los capítulos, como tercera fase de la tesis, se redactó en las distintas etapas:

- a) Se realizó un primer ensayo etnográfico -como segundo nivel de interpretación- con base en los campos y subcampos temáticos que permitieron tener un hilo conductor coherente en el texto.
- b) Posteriormente, se realizó un ensayo mucho más estructurado y analítico con base en categorías empíricas y teóricas. A continuación, se describe su proceso de construcción:
 1. Durante la realización del primer ensayo, fue inevitable el hacer preguntas que subyacían al propio proceso de la conformación del mismo, por lo que se consideró necesaria la identificación de categorías prestadas o teóricas que ayudaron a comprender - desde el nivel teórico- algunas categorías emergentes y su posible relación para complejizar el análisis (ver anexo 17).
 2. La redacción del segundo ensayo constituyó un tercer nivel de interpretación, donde se conjuntaron las categorías sociales (colaboradores), las del intérprete (mías) y las teóricas (derivadas de la revisión bibliográfica), haciendo así un ejercicio de

triangulación. Se tuvo como resultado un ensayo que comprende un primer nivel analítico que dio mucha luz al problema de investigación.

A continuación se presenta el esquema donde se visualiza la lógica final en la conformación del apartado 5.2 “Los docentes: formación experiencias y aprendizajes en y para la EIB”:



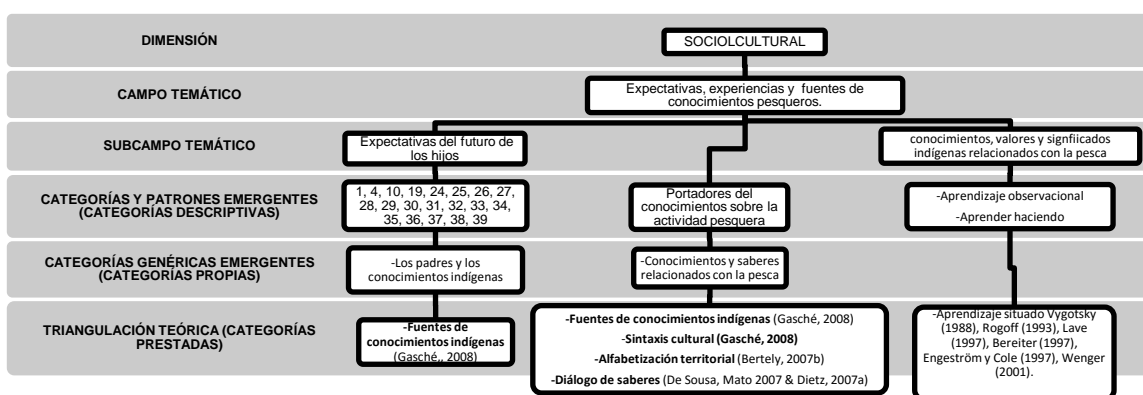
Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el esquema, se presenta cuáles fueron los campos temáticos y tipos de categorías que participaron en la conformación del capítulo V. Estuvo integrado por dos de las tres dimensiones trabajadas en este documento: institucional y pedagógica. Estas dimensiones apoyaron a la organización inicial de las categorías descriptivas, para posteriormente agruparlas y obtener las categorías propias con el fin de facilitar la conformación de los sub campos temáticos que finalmente se analizaron y complementaron con las categorías prestadas o teóricas. El producto fue un capítulo de

naturaleza inductiva que dio como resultado importantes hallazgos que ayudaron a responder las preguntas correspondientes a las dimensiones mencionadas.

A continuación se presenta el esquema donde se visualiza la lógica final en la conformación del apartado 5.2 “Expectativas, experiencias y fuentes de conocimientos pesqueros”:

Esquema 7: Lógica de conformación del apartado 5.2



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, el esquema presenta los campos temáticos y tipos de categorías que se utilizaron en la conformación del capítulo VI. Se trabajó con la dimensión sociocultural, que básicamente tiene que ver con los saberes y valores implícitos en las actividades pesqueras de la comunidad ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca. De la misma manera que el proceso anterior, toda la información recabada sobre el tema se sistematizó por medio de la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza y del Calendario Socionatural que se describen con más detalle en el apartado correspondiente. El producto fue un capítulo de naturaleza inductiva que ayudó a organizar datos importantes sobre la pesca y a obtener algunos hallazgos metodológicos importantes.

- c) Como resultado final de estas tres fases se tiene contemplado organizar una presentación pública de los resultados finales en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, a la cual se invitará a los interesados de la comunidad y la escuela, así como a quienes colaboraron en la investigación. Se entregará un ejemplar de la tesis a los colaboradores (ver anexo 5).

Tomando en cuenta el apartado metodológico que describe la forma que se ha procedió para alcanzar el objetivo de la presente investigación, se presenta el apartado de Análisis de los Datos que pretende presentar y discutir datos empíricos e inductivos con categorías propias y teóricas los datos recabados.

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente apartado se encuentra conformado por dos campos temáticos que en su conjunto responden a la pregunta planteada en este trabajo de investigación: ¿Cuáles son los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden fortalecer la docencia en y para la diversidad cultural en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos ubicada en la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca? Estos campos temáticos son los siguientes:

1. *Los docentes: formación, experiencias, aprendizajes en y para la EIB*, en el cual se habla acerca de la formación y experiencias que los docentes han tenido en la escuela bilingüe intercultural que en cierta medida influye en la agencia docente y en el desarrollo de competencias interculturales. Asimismo, se analiza la manera en que la Escuela y sus actores han realizado algunos acercamientos pedagógicos tendientes a la atención de la diversidad cultural (ver esquema 6).
2. *Mis hijos a la escuela y yo a la pesca: Expectativas, experiencias y fuentes de conocimientos pesqueros*, en el cual se analiza la visión de los padres de familia hacia la escuela y la manera en que visualizan a la cultura como parte de ella. También se exponen algunos conocimientos y valores pesqueros que los diferentes actores (tanto institucionales como comunitarios) explicitaron para contribuir con la posible articulación con los conocimientos escolares y universales y con la agencia docente en y para la diversidad cultural (ver esquema 7).

Es importante aclarar que estos campos temáticos se pudieron alcanzar gracias a la colaboración de los actores tanto escolares como comunitarios con quienes se dialogó sobre las formas en que los docentes y directivos se relacionan y conciben la diversidad cultural y la interculturalidad en un contexto marcado por

el bilingüismo, la predominancia indígena y la vigencia de actividades sociales y productivas propias. Y, en segunda instancia, se obtuvo información relacionada con la pesca, que finalmente ayudará a nutrir la agencia docente en y para la diversidad cultural. Lo anterior se logró gracias a la etnografía como herramienta analítica con base en los datos empíricos. Del mismo modo, se utilizó la metodología inductiva intercultural para explicitar los conocimientos implícitos y sistematizar las actividades comunitarias, en particular, las relacionadas con la pesca y sus posibilidades de nutrir la agencia docente.

5.2 Los docentes: formación, experiencias y aprendizajes en y para la EIB

5.1.1 La formación docente para la escuela bilingüe intercultural

Algunos de los grandes problemas históricos de la educación indígena se asocian al monolingüismo, analfabetismo, deserción y/o rezago educativo (Bertely, 1997). Existen causas históricas de corte político y cultural relacionadas con estas problemáticas. Ante esto, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha hecho esfuerzos por extender programas bilingües y biculturales en los niveles básicos (Bertely, 1997) y formar una nueva generación de profesionistas e intelectuales destinados a atender las demandas de las escuelas bilingües e interculturales.

Además, el proceso de globalización ha traído consigo una gran masa de indígenas que se han alfabetizado con el fin de recibir una preparación académica. En este caso, hablamos específicamente de la profesionalización de jóvenes y adultos indígenas que se han preparado o se encuentran preparando académicamente para la docencia. Estos programas educativos van dirigidos a un grupo específico de personas que se dedican o tienen el interés hacia la docencia y cuentan con cierto perfil relacionado con su identificación con un grupo étnico y el dominio de una lengua indígena.

Este apartado muestra y analiza, con base a la categoría teórica *Formación de Docente* (Rockwell y Mercado, 2003), la influencia que tienen las instituciones dedicadas a la formación docente, las trayectorias sindicales y familiares en la práctica cotidiana y los saberes docentes, así como la relación que han tenido estas experiencias en su quehacer pedagógico dentro de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos de la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Para efectos de esta investigación este concepto se ha acotado al de *Formación Docente en y para la Diversidad Cultural y la Interculturalidad*, que se refiere específicamente al proceso de profesionalización docente que tiene como fin la

formación de profesionales capaces tanto de optimizar los conocimientos, habilidades y actitudes que plantea la diversidad lingüística y cultural, como de identificar, analizar y aprovechar retos y posibilidades pedagógicas planteados por alumnos y padres de familia que radican en zonas de predominancia indígena, interculturales y socioculturalmente distintivas.

En la presente investigación, la mayoría de los docentes entrevistados son titulados, pasantes o estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), debiendo pasar por el proceso anteriormente descrito. Esta licenciatura también es un programa dirigido a los docentes en servicio que laboran en comunidades rurales con población indígena.

González (2011) menciona que el camino de ingreso al gremio magisterial es largo, costoso y para los indígenas doloroso, tanto en términos identitarios como emocionales. Menciona que en su mayoría, -los prospectos a docentes- después de cursar el bachillerato buscan el llamado “Movimiento 20”, que se logra a través de la cobertura de interinatos⁵² en comunidades de difícil acceso y deben tener una rigurosa actividad sindical. Una vez que ya se tiene el Movimiento, se le asigna una clave y un contrato por ciclo escolar. Uno de los requisitos indispensables es la Nivelación Pedagógica que significa estudiar en la UPN o en otros programas de formación docente para conseguir la base definitiva en un plazo de seis años. La participación sindical es muy importante, ya que ella hace que los docentes acumulen puntos y méritos sindicales que les permite acercarse a zonas urbanas o semiurbanas, o en su caso a su zona de origen.

Por otro lado, uno de los docentes entrevistados es Licenciado en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca (ENBIO). Esta institución representa la

⁵² Cubrir interinados, se traduce en docentes en servicio que piden permisos largos por múltiples situaciones y buscan a una persona quien los cubra en su centro educativo, es decir, que atienda al grupo de estudiantes. Los tiempos de interinatos pueden ser de unas cuantas semanas hasta años completos.

primera Escuela Normal que se creó en Oaxaca y se encuentra ubicada en la comunidad de San Jerónimo Tlacoahuaya, Oaxaca. Como se puede ver, todos los docentes mencionados tienen una formación docente terminada o en proceso dirigida a las comunidades indígenas y a escuelas bilingües con un enfoque intercultural, lo que supone una ventaja frente a otros docentes -que no tienen este tipo de formación y que atienden escuelas que se encuentran en zonas de predominancia indígena- para el desarrollo de habilidades interculturales.

En el caso del docente que se presenta a continuación, cubrió interinatos y tomó un curso de Inducción a la Docencia Indígena que dura 120 días y es dirigido a docentes de nuevo ingreso que trabajarán en la modalidad de educación indígena con el fin de proporcionar a los aspirantes a docentes los elementos básicos para desempeñarse frente a grupo (SEP, 2003).

(...) en mi caso una maestra necesitaba tres años de permiso y yo la cubrí y estudié la UPN, ya había dado clase en CONAFE 1 año tenía 18 años, faltaba un año para terminar UPN y se me terminaron los contratos, entonces estuve un año sin trabajar y concursé la plaza que convocó la supervisión y me quedé, después me mandaron 6 meses a un curso intensivo a Oaxaca (...) estuve como interino un año más y después me dieron a firmar el movimiento definitivo (...) (DJ6).

Generalmente este tipo de ingreso al magisterio se caracteriza por maestros que poseen experiencia -gracias a los interinatos cubiertos- antes de estudiar en alguna institución formadora de docentes o antes que se le otorgue el mencionado Movimiento 20.

En algunas ocasiones, la forma de ingreso al gremio tiene que ver con la trayectoria familiar de los docentes. La plaza representa un legado familiarpreciado que se pasa de generación en generación. Este proceso relacionado con los derechos gremiales forjados durante años es uno de los más comunes en el estado oaxaqueño y se conoce como “herencia de plazas”, es decir, el traspaso de la mitad de los derechos de una persona que se jubila a otra persona cercana (hija (o) o esposo (a)):

(...) yo ingresé al gremio por jubilación, porque mi mamá me dejó la plaza, estudié la carrera de arquitectura solo que no me titulé y estuve trabajando como dos años en lo que es mi carrera, pero por motivos familiares ingresé al IEEPO, y al principio la verdad yo me metí por lo económico, por que quieras o no es poquito, pero seguro... conforme fue pasando el tiempo... fui descubriendo que no es lo que yo deseaba, pero tampoco es tan malo como lo vi al principio, porque tenía una idea muy diferente de lo que es la práctica, pensé que ser maestro era muy fácil y que cualquiera lo podría hacer, pero ya viéndome frente a grupo me doy cuenta que es una carrera mucho muy difícil, que requiere una responsabilidad (...) (DA4).

Otro de los colaboradores tiene una experiencia diferente. Él estudió en la ENBIO por insistencia de un tío y aceptó ir a hacer examen a esta escuela ubicada en la comunidad de San Jerónimo Tlacoahuaya. Pasó el examen de admisión y, en la ENBIO, cursó la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe acerca de la cual plantea la siguiente crítica:

“(...) cuando estuve en la ENBIO, fue el segundo año de su apertura, o sea que todavía no estaba muy bien, no tenía ningún programa de actividades para trabajar con nosotros, vino a copiar lo de las otras normales como en CRENO, no había un plan relacionado con el medio indígena, o sea que nosotros teníamos que trabajar con lo que se trabaja en la primaria formal pero si ayudó mucho porque viene siendo casi lo mismo solo hay que adecuar los contenido, trabajos al contexto (...)” (DJ6)

Como se observa, el docente considera que su formación no dista mucho de las instituciones formadoras de docentes que se da por ejemplo en las escuelas Normales del Estado, donde el proceso de formación no se centra específicamente a la atención de zonas con predominancia indígena.

“(...) lo que nos dan en la ENBIO es teoría, son cosas que no nos van a servir dentro del aula, pero que te digan tal niño no habla bien y ahora cómo puedo resolver ese problema, no te lo presentan o en qué momento utilizar la lengua indígena y cuándo no...la ENBIO cuando estuve, fue el segundo año, o sea que todavía no estaba muy bien, no tenía ningún programa de actividades para trabajar con nosotros, vino a copiar lo que era de las otras normales como el CRENO, no había un plan relacionado con el medio indígena, o sea que nosotros teníamos que trabajar con lo que se trabaja en la primaria formal (...)” (DJ6)

La reflexividad que la enseñanza misma le ha otorgado a este docente (Mercado, 2012) hace que analice la relación existente entre los “decires” y los

“haceres” en el quehacer pedagógico (Dietz, 2003), es decir, el análisis de la desarticulación que existe entre la teoría y lo que realmente se vive en la docencia.

Su experiencia como docente ha provocado rupturas y críticas sobre la pertinencia y relevancia de su formación como docente para la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), la cual no cubrió sus expectativas. En este sentido, al llegar a las escuelas rurales, algunos docentes no se sienten con la preparación necesaria para trabajar en el medio y proponer soluciones a la complejidad de la realidad dentro de las escuelas bilingües. Parece ser que existe un tipo de *ceguera institucional-pedagógica en la formación docente en y para la diversidad*; la ceguera es la pérdida parcial o total del sentido de la vista, por lo que la ceguera institucional y pedagógica de la formación docente en y para la diversidad se refiere a la falta de visibilidad que parecieran tener las instituciones educativas para atender zonas de predominancia indígena y para promover la generación de conocimientos, habilidades y actitudes básicas que permitan tanto a los docentes en formación como en servicio diseñar, planear y ejecutar estrategias que le otorguen las herramientas necesarias para la atención de la diversidad y la interculturalidad en las aulas desde sus primeros acercamientos al proceso enseñanza-aprendizaje.

Empero, algunos de los profesores comentan que tratan de resolver estos problemas durante el proceso, platicando y considerando los puntos de vista con sus compañeros de escuela:

“(…) los problemas se resuelven entre los compañeros en los colectivos, compartimos nuestros problemas y tratamos de apoyarnos por medio de sugerencias y así nos apoyamos (…)” (DJ6).

Parece ser que la experiencia que ha otorgado la práctica dentro y fuera de las aulas, ha permitido que algunos docentes puedan apoyarse entre ellos, en una forma de trabajo colaborativo distintivo de las comunidades indígenas. De esta

manera resuelven los problemas pedagógicos y didácticos que se les presentan diariamente. A este tipo de experiencia se le llamará *experiencia práctica e innovación pedagógica*, que constituye los tipos de experiencias que desarrollan habilidades basadas en la innovación para la resolución de problemas cotidianos que tengan que ver con problemas pedagógicos a los que se enfrentan los docentes en su práctica diaria. Este tipo de experiencias necesitan ser sistematizadas con el fin de que sirvan en la formación docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad.

Lo anterior lleva a cuestionar el papel que están teniendo las instituciones formadoras de docentes para zonas de predominancia indígena ¿cuáles son los alcances de este tipo de formación?, ¿cuáles son las áreas o líneas de las instituciones formadoras de docentes indígenas que se deberían reformular y/o reforzar para que realmente hubiese un puente de realimentación entre la experiencia docente y la teoría revisada dentro del proceso de formación? y ¿cuáles son las áreas o líneas que deberían reformular y/o reforzar para la formación de docentes indígenas?.

Parece ser que la experiencia docente práctica no se está tomando en cuenta para el replanteamiento de la formación de docentes para zonas de predominancia indígena. Como bien menciona Bertely (2011: 27) el cobijo sindical y las reformas impulsadas no retoman las experiencias y trayectorias docentes "...como las fuentes de conocimiento legítimas que intervienen en la dignificación y motivación para profesionalizarse, ni los estimulan para mantener vivo su compromiso con las comunidades...".

En otro orden de ideas, se debe reconocer que los docentes generalmente han tenido una trayectoria académica donde la escuela -vista como una institución que instituye desigualdad y dominación- ha sido el principal espacio que "educa", alejándolos de las actividades culturales y económicas de la comunidad. Asimismo, la formación de los docentes también está sometida a una escuela

monolingüe, monocultural y unificadora, y por lo mismo, los actores se encuentran sometidos ideológicamente (González, 2011).

Según Bertely (1997), desde una perspectiva crítica en atención al paradigma aculturativo, se supone que “la alfabetización, la escolarización y la preparación técnica o profesional conducen a la aculturación, al cambio e incorporación cultural y a la integración de las diferentes comunidades étnicas y/o de sus miembros a la sociedad nacional”, lo cual debiese estimular la también supuesta “evolución de las comunidades indias hacia la modernidad” (:193). Y, de cara a un paradigma como éste, que fragmenta y afecta al conocimiento indígena en la persona de los futuros maestros, son tres las tareas las que incumben a una institución de formación magisterial indígena (Gasché, 2008):

1. Cualquier institución magisterial que abre con el objetivo de revalorar la sociedad y la cultura indígena en la escuela primaria debe responder a la interrogante metodológica de cómo logrará que sus alumnos, durante los cinco o seis años de permanencia en la institución, superen los mecanismos psicológicos que reprimen y afectan negativamente los contenidos culturales y lingüísticos indígenas y que se manifiestan, por ejemplo, en la vergüenza de hablar la lengua indígena en el medio urbano y de afirmar su lugar de origen y su pertenencia a un pueblo indígena, en frases de desprecio hacia el modo de vivir en la comunidad, en observaciones irónicas hacia las llamadas “creencias” de su pueblo, en el rechazo a las reglas de reciprocidad y en la sobrevaloración de los bienes, modas, conductas, conocimientos y discursos asimilados en y desde la sociedad urbana.
2. Una vez que se haya propuesto una hipótesis metodológica para llevar a cabo el proceso de revaloración en la mente y el afecto de los futuros maestros, el programa de formación magisterial, además, debe contemplar de qué manera el alumno completará su conocimiento indígena fragmentario de manera que pueda, en la escuela y en la

comunidad, contribuir a la revaloración de su sociedad y cultura en su dimensión total y cumplir así con el objetivo político de las organizaciones indígenas.

3. Existe un tercer factor que impide que el maestro utilice en sus clases su conocimiento indígena como recurso educativo en la forma de recuerdos de experiencias pasadas, de hechos y discursos memorizados, y de competencias y habilidades gestuales y lingüísticas adquiridas, es decir, existe como un potencial implícito en la vida del maestro, que necesita ser explicitado verbalmente, sistematizado e interpretado en cuanto a sus funciones formativas en las distintas etapas de desarrollo del niño y en cuanto a su sentido en el marco interpretativo global de su sociedad. Sólo transformado en un conocimiento explícito y objetivado, el conocimiento indígena del maestro puede ser utilizado conscientemente en la realización de una estrategia y metodología pedagógica, formativa. De esta exigencia resulta una tarea específica adicional para la formación magisterial: la de elaborar el marco conceptual idóneo que permita sistematizar el conocimiento indígena disponible en el maestro, articularlo en una interpretación totalizante de su sociedad y cultura en la que cada elemento técnico, social y cultural toma su sentido y su función, y analizar su manejo mental y gestual en términos de competencias y habilidades que definan su trato pedagógico (Gasché, 2008: 12-13).

Tomando en cuenta lo anterior, según Rockwell y Mercado (2003), entre las propuestas de formación docente y la práctica de los maestros, siempre media una realidad institucional preexistente, dinámica, compleja que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente.

También suele haber una “lejanía” entre las propuestas de formación-actualización de maestros y las prácticas cotidianas escolares. Esta distancia está relacionada, entre otras cosas, con la visión evaluativa con la que suele conceptualizarse la práctica docente real, lo cual explica la tendencia de ajustar

dicha práctica a un modelo dado para buscar su “perfeccionamiento”. Esto hace que el quehacer docente cotidiano no sea una fuente de conocimiento pertinente para el trabajo de formación y por lo tanto no son equivalentes a una construcción teórica que tome como objeto a la práctica misma (Rockwell y Mercado, 2003).

Como una reflexión final, se visualiza que estos docentes han tenido diversos tipos de formación y formas de ingreso que les han permitido vivir de manera diferente la docencia. Su particularidad reside en que, sea cual sea su situación de ingreso, han salido de sus comunidades indígenas a profesionalizarse en diferentes instituciones del estado y su proceso de identificación étnica (conjuntamente con su participación sindical) les ha permitido regresar a sus comunidades y trabajar en el ámbito de la educación indígena. Sin embargo, se debe reconocer que la negación de la práctica docente real como objeto de conocimiento ha causado un distanciamiento entre los programas de formación docente en EIB y la experiencia real que han tenido cuando se enfrentan a contextos de diversidad cultural y lingüística como San Mateo del Mar.

A pesar que la EIB es parte integral de la mayoría de los sistemas educativos de la región latinoamericana, y que México junto con Perú constituye uno de los países con más larga tradición en la búsqueda de una educación para los pueblos indígenas -aunque en ambos casos los esfuerzos han venido más desde el Estado y de la academia- (López, 2009), a las instituciones formadoras de docentes en y para la diversidad cultural y la interculturalidad que atienden este tipo de zonas aún les falta mucho camino por recorrer para formar a partir del fortalecimiento identitario como base para la práctica de una educación realmente democrática, donde los conocimientos y valores indígenas sean el punto de partida para abrir horizontes hacia otro tipo de conocimientos.

Por otro lado, uno de los supuestos de esta pesquisa es que las instituciones que están centradas en la formación de docentes con un sentido de revaloración

de la cultura indígena en la escuela primaria y consideran, entre otros, las tres tareas anteriormente planteadas (Gasché, 2088), aportarán a la articulación entre los conocimientos indígenas y el conocimiento escolar y por lo tanto a la agencia docente.

5.1.2 Era fácil decían, aunque sea de maestro...

Esta investigación supone que existe una relación directa entre la concepción que tiene el sujeto de sí mismo como docente y la forma en que enfrenta los problemas en el aula y fuera de ella (Rosas, 2003), es decir, el modo en que vive la profesión se encuentra relacionado con la manera de afrontar los *Desconciertos Docentes* conceptualizados en esta investigación como todas las situaciones que provocan en el docente una confusión y/o desestabilización en su quehacer cotidiano. Estas situaciones no necesariamente son negativas, ya que coadyuvan a la innovación docente. Tal es el caso de esta investigación, que con los datos empíricos comentados por algunos docentes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos, permitió clasificar estos desconciertos en cuatro tipos:

- a) Desconcierto por recursos didácticos: tiene que ver con los recursos, falta de materiales e insumos para diversos fines escolares.
- b) Desconcierto por ruptura tripartita: padres de familia, contexto escolar y contexto comunitario. Tiene que ver con “la falta de interés” -percibida por parte de los docentes- de los padres de familia hacia las actividades escolares que se proponen, las principales problemáticas entre la familia y la escuela y las formas de percibir el proceso educativo.
- c) El desconcierto por falta de metodologías en atención a la diversidad cultural: relacionado con la identificación de la necesidad de conocer metodologías que se les otorguen las herramientas pedagógicas

necesarias para resolver problemas en su quehacer cotidiano en un contexto marcado por la diversidad cultural.

- d) Desconcierto por las problemáticas pedagógicas y rupturas entre el conocimientos escolar y el conocimiento comunitario: Problemáticas pedagógica, derivadas de las dificultades que enfrentan los docentes dentro y fuera del aula así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan.

Comencemos describiendo y ejemplificando las formas en las que los docentes han visualizado en su quehacer diario cada una de las problemáticas mencionadas con anterioridad.

5.1.2.1 No hay con qué...

El desconcierto sobre recursos didácticos se analizará con el apoyo teórico de la categoría *Condiciones Materiales del Trabajo Docente* (Rockwell y Mercado, 2003). Según estas autoras, las condiciones materiales docentes son la base imprescindible para analizar la práctica docente. Mencionan que existen escuelas rurales con aulas en condiciones rudimentarias, y en el otro extremo, aulas modernas. Sin embargo aclaran que, “estas condiciones materiales (...) posibilitan prácticas diversas; pero no necesariamente las condiciones más modernas implican prácticas mejores” (:123).

Históricamente las escuelas destinadas a la población indígena en México son de calidad inferior, la infraestructura es deficiente y son de las peores dotadas de materiales pedagógicos que apoyen la práctica docente (Schmelkes, 2013; Bertely, 2011). Precisamente este es uno de los problemas que algunos de los docentes han identificado:

“(...) lo que nos hace falta son los materiales para realizar los proyectos y es lo que hacemos ver al IEEPO, tenemos muchas actividades y proyectos que hacer, pero no tenemos quien no financie (...)” (DI).

“(…) hemos aprendido a superar las carencias, no es lo mismo las escuelas en salina cruz, me sorprende de las tareas que les dejan a mis vecinos, no podría dejarles tareas así a mis niños, tareas donde tienen que ir a la papelería, checar en internet y llevan unas tareas increíbles (...)” (DW2).

La escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos cuenta con los servicios básicos: agua, drenaje y luz eléctrica. También tiene aulas de concreto y piso firme, dichas aulas cuentan con ventiladores en cada una de ellas -aunque en la mayoría de los días hay corrientes de aire provenientes del sur que refrescan los salones-, de la misma manera en la mayoría de las aulas, se puede visualizar una pequeña biblioteca del grupo que casi siempre se encuentra desordenada. También se observa que en los salones del 1º y 2º ciclo el uso de materiales didácticos que se encuentran pegados en las paredes es más recurrente; sin embargo, los docentes mencionan que existen deficiencias en cuanto a la gestión de materiales pedagógicos para la elaboración de proyectos en la institución.

La gestión de recursos es uno de los problemas recurrentes dentro de la Escuela. Los docentes consideran que los recursos materiales y económicos constituyen un elemento importante dentro de los proyectos pedagógicos que ellos proponen y que la ausencia de dichos recursos limita en gran medida la innovación de materiales didácticos pertinentes en términos lingüísticos y socioculturales. Rockwell y Mercado (2003) mencionan que los recursos disponibles en la institución siempre son mediados por toda la trama organizativa y social de la escuela y que existen otros elementos que aunque sean “externos” afectan el trabajo del docente en muchos sentidos.

“(…) Frente a este conjunto de condiciones materiales del trabajo docente, que varía mucho de una escuela a otra, el docente tiene márgenes de autonomía, también variables, para decidir prácticas propias. Desde luego existen límites para la autonomía docente, tanto por las condiciones materiales de cada escuela como por los procesos de control efectivos que se ejercen sobre los maestros...sin embargo, por ella (la autonomía), también el aula es indudablemente uno de los espacios escolares en que se gestan prácticas docentes con sentido contra-hegemónico (...)” (Rockwell y Mercado, 2003).

En el caso de esta investigación, se ha observado que la autonomía docente se ha hecho presente, ya que existen iniciativas de índole didáctico-pedagógico, como por ejemplo la planeación y ejecución de actividades donde se incentiva la participación de los padres de familia y los sabios de la comunidad, quienes colaboran aportando conocimientos; y por otro, lado la elaboración de materiales didácticos que tienen que ver con conocimientos comunitarios de San Mateo del Mar.

(...) si les tengo que enseñar a multiplicar tengo que investigar un poquito más y crear dinámicas más yo como maestro, cuando sería más fácil fotocopiar una guía y se avanza más rápido, aquí no, tengo que ingeniármelas, el ingenio se agudiza más, hasta cierto punto es más divertido y es uno de los aprendizajes principales, tengo que utilizar corcho latas, piedritas, caracoles, imprimo actividades (...) (DW2).

Es un hecho que la elaboración de este tipo de materiales contribuiría a responder a los parámetros de calidad -como la pertinencia y la relevancia- que siempre están presentes en los discursos político-educativos. En este caso, los docentes creen necesarios los recursos materiales que les permitan desarrollar habilidades interculturales para el tratamiento de la diversidad dentro del aula, pero, para atender “las perspectivas integrales y holísticas que caracterizan a las sociedades indígenas con respecto a la relación sociedad-naturaleza; así como evitar el tratamiento fragmentado y segmentado de las distintas materias del currículum escolar” (Bertely, 2011: 29) parecen requerirse más que recursos materiales, metodologías adecuadas para responder a tales parámetros y perspectivas.

5.1.2.2 Encuentros y desencuentros

El desconcierto sobre ruptura tripartita: padres de familia, contexto escolar y contexto comunitario se analizará con base a la categoría *Estereotipos de Participación* (Bertely, 2000) que se entiende en este trabajo como las concepciones, tanto de los padres como de los docentes, acerca del papel que deben desempeñar en el proceso educativo de los estudiantes. También refiere

a la manera en que los docentes desarrollan estrategias de adaptación que incorporan a la cultura escolar las estructuras de participación y de socialización que resultan cercanas a las familias y los niños, situados en un contexto sociocultural específico.

De igual forma, se utilizará la categoría *Relaciones de Dominación Subjetiva* (Gasché, 2008b) y *Ambivalencia Subjetiva* (Gasché, 2013). La primera ayudará a visualizar las diversas conductas, discursos y relaciones que los padres de familia y los docentes de la escuela estudiada poseen, que lejos de ser horizontales, reflejan sus diferentes concepciones del papel que consideran deben jugar como sujetos (ellos mismos) y el papel que le “toca” a los otros; y la segunda categoría ayudará a entender la forma en que los padres de familia, y en especial los docentes, podrían presentar conflictos en su quehacer en relación con su proceder pedagógico ante las condiciones socioculturales y familiares que se le presentan en este contexto específico.

Como se ha mencionado en el apartado contextual, la comunidad de San Mateo del Mar se caracteriza por ser una comunidad donde hay problemas serios de alcoholismo y de familias monoparentales, ya sea por causa de separación o migración, ese tipo de problemáticas constituye una situación delicada a tratar por parte de algunos de los docentes, ya que son factores sobre los que ellos difícilmente tienen control:

“(…) muchos de los alumnos no viven con los papás, viven con los abuelos, hay otros que están con la mamá pero no los atienden por problemas familiares, problemas de alcoholismo. Tengo uno que tanto la mamá como el papá toman por eso hay días que viene una vez a la semana, a veces ni viene, otros aunque les llamen al papá, le mandes citatorio, no llegan, no se preocupan, luego llegan sin lápiz, sin cuaderno (...)” (DM1).

Se menciona que la desintegración familiar, enfermedades como el alcoholismo y el bajo grado de involucramiento por parte de los padres en el aprendizaje escolar de los niños, son algunas de las situaciones que dificultan la formación de los estudiantes, las tareas dentro del aula y la atención de éstos hacia su

aprendizaje. Al respecto, Gasché (2008) menciona que “...los padres han confiado –para no decir, abandonado-, la totalidad de las tareas educativas, limitándose a impartir a sus hijos un mínimo de reglas de conducta que aseguren relaciones familiares armoniosas según su propia visión de respeto y obligaciones...” (: 11) lo cual corresponde en alguna medida con lo que opina un docente:

“(...) desafortunadamente los padres hacen caso omiso a los llamados, dicen que el esposo tiene varios días tomando, no tengo con quien dejar a mi niña pequeña, o tengo que ir a vender mis tortillas, o mi esposo no trabaja ahorita, no hay camarón, no me ha llegado Oportunidades, mis hijos tienen que comer... A veces muchos niños no vienen porque tienen que ir a vender las tortillas o se quedan cuidando a los hermanitos, esa práctica se da... En general no les importa la educación, luego cuando no hay clases los padres ya no saben qué hacer con los niños (...)” (DA4).

Tomando en cuenta lo anterior, se ha mencionado con anterioridad que en la comunidad de San Mateo del Mar es común observar a niñas (más comúnmente que los niños) vendiendo tortillas de casa en casa. Así también se observa que los niños son muy independientes, ya que la mayoría se traslada sin un adulto de su casa a la escuela y de la escuela a la casa, y entre ellos comentan que lavan los trastos donde comen y lavan su ropa. Este tipo de comportamientos deberían ser analizados por los docentes como parte fundamental para hacer una educación sensible a la cultura.

Analizando esta viñeta a partir de los “Estereotipos de participación” (Bertely, 2000), habría que verificar con los mismos padres y madres de familia si la escuela podría tener para éstos un peso relativo, esperando que en ella los niños adquieran conocimientos adicionales básicos que faciliten sus vínculos con la cultura mayoritaria sin, necesariamente –como sucede en el caso mazahua analizado por María Bertely (2000)-, renunciar a prácticas que tienen que ver con su socialización primaria, como aportar a la economía familiar o cuidar a sus hermanos menores. En este caso, el docente más bien reitera el desinterés mostrado por los padres de familia y cuestiona que los niños tengan

que cumplir con ciertas obligaciones del hogar, vistas éstas sólo como estrategias de subsistencia sin potencial educador alguno.

“(...) a veces muchos niños no vienen por que tienen que ir a vender las tortillas o se quedan cuidando a los hermanitos, esa práctica se da. Son pocos los padres que se preocupan y preguntan cómo va su hijo, luego vienen padres y les digo que no se les ha llamado porque su hijo va bien, y qué bueno que vino para felicitarla. En general no les importa la educación (...)” (DW4).

Retomando la cita anterior, García (2008) menciona que la escuela sigue haciendo a un lado las múltiples sensibilidades desarrolladas por los alumnos en sus medios y desconoce las responsabilidades que sus culturas les han confiado. Sugiere que deben investigarse con seriedad las propias formas de ver y aprender la realidad y, a la vez, propone que este tipo de contribuciones sean la base, curricular y pedagógica, de los programas educativos desarrollados en zonas interculturales.

Así pues, es recurrente que algunos docentes hagan uso de comparaciones para hacer referencia a las diferencias entre los comportamientos de los padres de familia de las escuelas que se encuentran en la ciudad, en contraste con las actitudes de los padres de familia de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos:

“(...) los padres de familia son participativos hasta cierto punto, es diferente a la cuestión de la ciudad, aquí los padres apoyan en cuanto a sus posibilidades, muchos de ellos no fueron a la escuela, entonces en cuanto a ayudar a las tareas es imposible, muchos de ellos firman la boleta con una A o con una E, entonces de esa forma no hay un apoyo para los niños (...)” (DW2).

Como bien refiere INEGI (2010), aproximadamente dos tercios de los habitantes de la comunidad de San Mateo del Mar de 5 y más años no asiste a la escuela (más de 8, 000 personas). La falta de escolaridad de los padres de familia es vista por el docente como un problema para el apoyo de las actividades escolares, bajo el supuesto de que no tienen otro tipo de conocimientos y esto hace imposible su involucramiento. Sin embargo, en esta tesis se cree que la participación de los padres de familia podría ser una práctica común si la escuela

“abriera sus ventanas y puertas” a la comunidad partiendo de los conocimientos que los padres poseen, en este sentido, no existe el reconocimiento a los saberes y valores que tienen los padres de familia como comuneros de la cultura ikoot y su potencial educador.

En las voces de los docentes la ruptura entre la casa y la escuela se manifiesta claramente y es un asunto que no se ha sabido resolver, de este modo, no han logrado que los padres de familia sean co-agentes educativos. Con lo anterior se relacionan las siguientes preguntas: ¿Cuál es el papel que la escuela le ha otorgado a los padres de familia?, ¿Qué concepción tienen los padres de familia en cuanto a su papel para con la escuela?, ¿Cuáles son las estrategias de inclusión para la participación de los padres de familia en la escuela?, ¿En qué tipo de actividades se tiene considerada la participación de los padres? Las preguntas expuestas contribuirían a analizar la concepción del padre de familia desde la escuela y la manera en que los padres de familia conciben la escuela con el fin de identificar los puntos en que convergen y divergen y a partir de ahí realizar un trabajo conjunto.

Algunos de los docentes sostienen que, en ocasiones, los padres de familia se oponen a la transformación de las funciones convencionales que deben cumplir, las cuales responden a sus expectativas:

“(…) a veces intentas hacer algo diferente y a los padres no les parece, ellos están contentos con que el pizarrón este lleno de divisiones, ese es un buen maestro, que llega antes y se tarda más, el propio entorno te va absorbiendo, mientras no haya una cultura diferente se topa (…)” (DWJ).

Y para aliviar estas diferencias, los docentes ceden y rectifican los cambios previstos con el fin de tener una buena relación con los padres de familia:

“(…) me he topado con padres de familia que han venido a hacer algunas aclaraciones sobre los trabajos en equipo que llevan sus hijos, porque hay unos que nos les gusta que hagan trabajo en equipo porque llegan tarde a la casa, pues tratamos que mediante esas estrategias los alumnos trabajen en colectivo. Por eso dejé de trabajar un poco así, precisamente por la visita de los padres, pero

pienso hablar bien con ellos para saber quiénes si y quiénes no, porque no los puedo obligar también (...)" (DA4).

Entonces, las adaptaciones escolares reportadas en este caso, lejos de ser innovadoras o resultar pertinentes en términos socioculturales, responden a "los estereotipos de participación" (Bertely, 2000) que tanto la escuela convencional como los padres de familia se han formado acerca de cómo y qué deben hacer y lograr en sus hijos los profesores, lo cual corresponde con lo que los docentes proponen para superar el supuesto desinterés e irresponsabilidad de éstos últimos hacia la educación de los hijos.

La siguiente cita representa la propuesta de algunos de los docentes ante estas situaciones:

"(...) directamente apoyándonos en su casa, porque muchos de los padres ni siquiera revisan la tarea de los niños y los niños no lo hacen, cuando se les pide materiales no los compran y desafortunadamente el aprendizaje es menor, los padres de familia nunca vienen y también tienen la responsabilidad (...)" (DA4).

El apoyo desde la casa es una de las soluciones que los docentes refieren para hacer frente a las problemáticas detectadas, encontrándose tanto en sus concepciones como en las que ellos mismos atribuyen a los padres de familia, actitudes que pueden caracterizarse como expresiones de dominación subjetiva y ambivalente. Al respecto, Gasché (2008) sostiene que:

"(...) tenemos que ...examinar de qué manera el formador llega a tomar conciencia, enfocar y cuestionar las relaciones políticas de dominación/sumisión en las que el mismo está implicado...y cómo logra comprender el abanico pleno de las posibilidades objetivas que motivan y orientan las opciones subjetivas de los alumnos para dar un sentido aceptable a sus conductas aparentemente contradictorias y aclarar, para sí mismo y sus propias estrategias pedagógicas, los factores que fundamentan la ambivalencia de sus interlocutores indígenas (...)" (Gasché, 2008:323).

Por lo tanto es posible suponer que el docente necesita ser sensible a las especificidades culturales que le harán comprender ciertos comportamientos que le parecen extraños. Gasché menciona que lo anterior solamente se puede dar a través de la experiencia vivida de la alteridad sociocultural, la cual debe ser:

“(…) tan intensa que socave la personalidad del formador y ésta se vuelva obligada y capaz de ampliar su visión al inicio restringida de las posibilidades debida hacia dimensiones que hasta ahora no existían en su conciencia o sólo como representaciones censuradas, reprimidas, o latentes, ya que las sociedades indígenas realizan formas de vida social humanamente posibles, pero particulares y distintas de la forma de vida urbana occidental de la que proviene el educador (…)” (Gasché, 2008 :324).

De esta manera, la convivencia intensa con la comunidad ayuda a entender el significado de las aparentes contradicciones y así:

“(…) lo volverán capaz de integrarlas consciente e intencionalmente en su estrategia pedagógica si su marco experiencial referencial abarca tanto la realidad vivida en la sociedad indígena, como la realidad vivida en la sociedad urbana, y si, en la mencionada experiencia convivencial, ha logrado establecer relaciones políticamente trascendentes (es decir, más allá de las máscaras y roles convencionales), cuyo valor positivo y enriquecedor le motivará a recrearlas trasponiéndolas a las relaciones pedagógicas interculturales con sus alumnos. En este sentido entendemos que la innovación educativa —dadas las relaciones de dominación/sumisión que codifican las conductas del pedagogo no indígena y del alumno indígena y que condicionan los discursos y conductas ambiguos de ése— no es el resultado de la formación técnica intelectual del formador, sino de su experiencia vivencial re-formadora en la sociedad indígena (…)” (Gasché, 2008: 326).

Una hipótesis implícita a estos planteamientos es que la cercanía y experiencia del formador con la comunidad indígena le proporcionarán las herramientas epistemológicas que le ayudarán a encontrar no solo a él, sino a los padres y madres de familia que también padecen este tipo de dominación y ambivalencias, engranes entre la cultura indígena y la cultura escolar. De ahí el interés de esta tesis por las funciones que puede desempeñar en este engranaje en la actividad pesquera. En el caso de la presente investigación, la participación de los padres de familia se ha dado siempre y cuando la escuela solicite su apoyo:

“(…) Hasta ahora ha habido apoyo de los padres de familia de los trabajos que se van realizando (…) vienen cuando pueden, cuando no pues es difícil (…) pero los padres han apoyado por ejemplo en el desarrollo de los medicamentos, o los docentes que saben cómo hacerlo (…)” (DA4)

El hecho es que no obstante las expresiones de dominación subjetiva y ambivalencia, algunos docentes reportan que han incursionado en proyectos

donde el apoyo de los padres de familia ha sido significativo, sobresaliendo aquellos que implican la transformación de los recursos naturales de la localidad o el uso de la lengua huave:

“(...) aquí estuvieron los padres de familia porque se preparó un jarabe para la tos a base de morro, entonces los padres de familia nos ayudaron a hacer ese jarabe, entonces de esa manera participan (...)” (DW2)

“(...) para hacer las guías en huave de primero buscamos dibujos en la compu... también algunos padres hicieron los trabajos, también trabajaron los papás, nos reunimos con los papás, pero pues no todos parejos, ellos dibujaban. En la reunión se informó que cada papá va a hacer el material de su hijo, empezamos con las vocales, cada papá va a buscar qué dibujo empieza con la letra “a” en huave ellos lo dibujaron y lo escribieron (...)” (DM1).

Es interesante rescatar estas experiencias innovadoras donde la influencia de los conocimientos comunitarios en la cultura escolar otorga la oportunidad a los padres de familia de participar en actividades dentro de la escuela. De la misma manera es importante aclarar que estos docentes se encuentran en una fase de conciencia y reflexión sobre la importancia en la incorporación de los conocimientos y valores comunitarios por medio de la apropiación de las actividades que incentiva el PTEO.

Por otro lado, la participación de algunos padres de familia se encuentra condicionada por la incompatibilidad de las actividades comunitarias y de subsistencia familiar, la inversión de tiempo, el miedo a que se “roben” el conocimiento, así como la no remuneración al compartirlos:

“(...) tal vez no hemos podido concretar con ellos, motivarlos, son muy pocos los que participan, tal vez porque conocen o saben hacerlo no es tan importante porque ya lo conocen. Hace falta que ellos sepan la importancia de su aportación, el problema es que dicen que “si voy a dar conocimiento a mi quien me paga” a ellos pues les pagan, son maestros, esas son unas de las causas de que ellos no participen, a veces también es el miedo de compartir conocimientos porque tiene miedo que se lo roben, el otro es el problema de trabajo, el tiempo (...) tienen que atender sus actividades y a veces no compagina con las actividades de la escuela. Hay muchas causas por las que no han querido entrarle o no han podido, otros porque no les interesa, pero la esperanza muere al último, poco a poco estamos interesándolos (...)” (DI).

Este tipo de reflexiones que hacen los padres de familia acerca del uso y de las implicaciones al compartir los conocimientos comunitarios han complicado la

participación de ellos en las actividades escolares. Tomando en cuenta lo anterior, acercarse a una Pedagogía Inductiva Intercultural (Gasché, 2008) como una metodología que ha probado ser exitosa con otros docentes indígenas de Oaxaca y otras entidades federativas (Bertely, 2011; 2011b; 2004), implica la participación activa de los miembros de la comunidad y de la escuela (padres, comuneros y sabios, docentes, niños y autoridades comunitarias, entre otros agentes) y apostar en una práctica educativa intercultural por medio de la investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos, los valores y los significados de la comunidad ikoot.

Finalmente, con respecto a las perspectivas docentes relacionadas con los problemas familiares, gracias a los datos empíricos sería factible plantear los siguientes supuestos que, a su vez, podrían contribuir a un análisis e interpretación más profundos del tema. Los docentes:

- a) Consideran que los padres de familia son su principal apoyo en la formación de los alumnos.
- b) Visualizan en los padres de familia una limitación hacia la educación de sus hijos, debida a su falta de escolarización.
- c) Suponen que los padres de familia otorgan a la escuela la mayor parte de la responsabilidad en la escolarización de sus hijos, y desconocen las funciones educativas que ellos pueden también estar desempeñando al encargarse de su socialización familiar; confunden, en este sentido, escolarización con educación.
- d) Piensan que el escaso acercamiento de los padres de familia a las actividades escolares de sus hijos se debe a que desconocen los canales para que los padres colaboren en la formación de sus hijos.
- e) Reportan prácticas innovadoras a las cuales se resisten u oponen los padres de familia, imponiéndose los estereotipos de participación que caracteriza la escuela convencional.

- f) Mencionan también algunas experiencias exitosas con los padres de familia, las cuales se distinguen por involucrar conocimientos relacionados con la transformación de recursos naturales de la localidad o el uso de la lengua huave.
- g) Dan cuenta de los canales de comunicación con los padres que se estructuran generalmente de manera vertical (de arriba hacia abajo).
- h) Reportan que ellos y los padres y madres de familia no han sabido reconocer que existen conocimientos y valores locales e indígenas que podrían apoyar la interculturalidad en la escuela, lo cual se deriva de prácticas de dominación subjetiva y ambivalencias.

Los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos encuentran en los padres de familia el principal apoyo en la formación de los alumnos, sin embargo, consideran que la participación de los padres es mínima por lo que la práctica educativa y su relación con los alumnos se tornan complejas. Así mismo, reconocen que cuando los padres participan con sus conocimientos, valores y con la lengua ikoot, los procesos de aprendizaje resultan más significativos y se facilita la agencia de la diversidad y la interculturalidad en la escuela. Esto, más allá de considerar que otros problemas familiares verdaderamente graves también afectan al aprendizaje de los niños (Rosas, 2003).

5.1.2.3 Y ahora, ¿cómo le hago?

El desconcierto sobre falta de metodologías en atención a la diversidad cultural, se analizará bajo la categoría teórica nombrada *Interculturalidad Conflictiva* (González, 2013) la cual busca “explicitar las asimetrías de poder en las relaciones interculturales y definir los posicionamientos políticos y pedagógicos más o menos contestatarios frente a las políticas educativas oficiales, tareas de gestión y negociación dentro de las redes sociales, regionales y estatales, ocupando posiciones a menudo polémicas en los procesos de construcción de

hegemonías donde se negocian los significados de la educación intercultural” (:66).

En el caso del presente apartado, el concepto de *Interculturalidad Conflictiva* ayudará a analizar las posturas que los docentes tienen en cuanto al seguimiento de sus procesos de formación, que se encuentran estrechamente vinculados -en la relación de su práctica docente- con el proyecto de la EIB y el desarrollo de competencias interculturales en un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural como lo es San Mateo del Mar, Oaxaca⁵³. En el caso de la siguiente cita, expone que no existen puentes de comunicación entre las prescripciones institucionales y pedagógicas para la EIB y las prácticas docentes cotidianas:

“(…) hay un organismo que crea los planes y programas pero ninguno de ellos bajó del 100% aquí, nunca nos dan curso de cómo debe ser la implementación, como que los planes y programas van por un lado, la escuela va por otro lado, los maestros van por otro lado, no completan el proceso, en un punto se atorán (…)” (DWJ).

Los docentes exigen un acompañamiento que los ayude a construir un punto de encuentro entre la normatividad, la institucionalidad y lo más importante, la resolución de problemas prácticos cotidianos en un contexto con alta vitalidad lingüística, cultural y etno-política. En resumen, no saben cómo atender dicha diversidad y no cuentan con habilidades que deberían tener los docentes de este tipo de modalidad educativa cuando, como ellos bien expresan, existe un tipo de “cascada atorada” donde los proyectos –como las escuelas bilingües interculturales- son aplicados sin ningún tipo de capacitación al personal que estará al frente que, en este caso, son los docentes. Según Márquez (et al, 2008):

“(…) en el ámbito educativo y particularmente en lo referente a la gestión que se hace de lo intercultural o educación intercultural, el concepto de competencia entra en juego en la medida que la escuela y otras instituciones formativas deben

⁵³ Según Márquez (et al, 2008), las competencias interculturales se refieren a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural.

responder al reto de cómo manejar la heterogeneidad lingüística, cultural, étnica y social de forma constructiva y no conflictiva (...)” (Márquez et al, 2008: 77).

Los docentes expresan que en la práctica cotidiana se puede visualizar las “incongruencias” entre lo decires y los haceres dentro de la EIB. Pareciese que históricamente no ha existido conexión ni comunicación entre los proyectos educativos que se plantean desde arriba -que en este caso se planean para un tipo de población: la indígena- y las experiencias docentes diarias. Dichas experiencias comunican (como es el caso de esta investigación) que existe un desfase entre las necesidades reales del contexto educativo y lo normativo, tal y como lo expresa el docente a continuación:

“(...) yo siempre he dicho que el sistema de educación indígena simplemente lo sacaron para justificar que se preocupan por la población indígena, pero nunca ha funcionado, porque no hay un seguimiento (...)” (DC1).

Estas posiciones y críticas frente a las políticas públicas oficiales hacen que la interculturalidad como conflicto se haga más presente. Las relaciones de poder que se dan desde lo político entre lo “oficial” y la “práctica”, son una de las preocupaciones de los docentes colaboradores de esta investigación. Ellos reconocen que este desfase provoca “debilidad” en su formación, y proponen que se podría resolver con un tipo de acompañamiento a partir del cual se desarrollen habilidades para trabajar en equipos interculturales.

En este orden de ideas, la cita que se presenta a continuación describe la realización de la Guelaguetza Pedagógica Infantil que constituye un evento académico convocado por la Dirección de Educación Indígena y que lo realizan las escuelas primarias bilingües del estado de Oaxaca. En general los docentes consideran este evento como una actividad que genera e incentiva la diversidad cultural:

“(...) el proyecto de la GPI lo convoca la Dirección de Educación Indígena, porque las primarias rurales que no son bilingües eran las que lo realizaban, llega a la supervisión, esta cita a los directores, luego a los de 6º y nosotros escogemos la actividad que creemos que puede causar un impacto dentro de la comunidad, una actividad que se haya llevado acabo aquí para irlo a promover porque si la escuela

llega ser escogida lo van a dar a conocer a las demás regiones. En abril se hizo aquí, se hizo la elaboración de la cal, esa es una actividad de impacto, ahorita no se hace puesto que no hay conchas y caracoles, la gente necesitaba mucho de esa cal para sus quehaceres como para blanquear el maíz (...)" (DI).

En este sentido, retomando la falta de acompañamiento resalta otra necesidad: ellos insisten en la importancia de sistematizar sus estrategias pedagógicas aunque, percatándose de sus límites, aceptan que no saben del todo cómo hacerlo. Les interesa, en particular, que sus experiencias en diversos proyectos queden plasmadas "en papel", para contar con una evidencia de los trabajos que realizan de manera particular y colectivamente dentro de la escuela, pero manifiestan requerir de una metodología adecuada.

"(...) no tenemos prueba de lo que estamos haciendo, no grabamos, no filmamos, llevamos a cabo muchos proyectos, como la separación de basura, elaboración de un jarabe para el asma y la tos con morro, lo llevamos a la Guelaguetza Pedagógica Infantil el año pasado y no tenemos prueba, hemos hecho una juego de lotería con palabras en *ombeayiiüt*, no dejamos algo donde se justifica que si se dio, eso nos hace falta, no sabemos cómo hacerle (...)" (DI).

Algunos de los docentes expresan que no saben cómo sistematizar las prácticas pedagógicas diferenciadas y probablemente no han visualizado los alcances que podrían tener estas prácticas en el proceso educativo, así como la función que tendrían como estrategias catalizadoras etnogenéticas para el fortalecimiento de su lengua y cultura, tanto en los alumnos como en los propios docentes.

Los docentes muestran un interés por la inclusión e implementación del conocimiento indígena dentro de las prácticas educativas a partir de actividades relacionadas con conocimientos sobre medicina tradicional, la recolección de basura y el uso de palabras en *ombeayiiüts*. Aunque también se comprobó que, por "desconocer" cómo hacerlo, muchas de las actividades realizadas no se articulan con los saberes escolares convencionales y se traducen en actividades aisladas de la estructura curricular de la escuela primaria o, en el mejor de los

casos, sirven para concursar en la Guelaguetza Pedagógica Infantil⁵⁴, la recreación o la realización de eventos culturales como el día de las madres.

“(...) lo bonito también es que estamos cambiando las fiestas, el día de la madre, etc. para no hacer lo mismo, lo mismo, estamos tratando que los padres de familia participen pero que se lleven un conocimiento jugando... pero no tenemos como evidenciar los trabajos (...)” (DI).

Entonces, los docentes expresan que no cuentan con las herramientas y métodos idóneos para explicitar y sistematizar los conocimientos culturales implícitos en tales actividades y mucho menos para articularlos con los conocimientos escolares, aunque están en condiciones de desarrollar una conciencia plena del sentido pedagógico y socio-cultural que puede tener este tipo de proyectos y actividades.

⁵⁴ Según el IEEPO, con la Guelaguetza Pedagógica Infantil se pretende que los niños intercambien los conocimientos pedagógicos, educativos, culturales, de costumbres y tradiciones, impartidos por los maestros, con apoyo de los padres y madres de familia y miembros de la comunidad. Este tipo de actividades generalmente se realizan solamente en las escuelas primarias bilingües y anteriormente eran llamadas Olimpiadas del conocimiento.

5.1.2.4 Donde el engrane no encaja

El desconcierto por las problemáticas pedagógicas y rupturas entre el conocimiento escolar y el conocimiento comunitario se analizará con la *interculturalidad conflictiva* (González, 2013) que se observa cuando los docentes expresan su inquietud por la existencia del desfase de un nivel educativo a otro, ya que después de la escuela primaria bilingüe no hay una escuela de nivel secundaria con la misma filosofía pedagógica. Lo que provoca, al igual que el caso anterior, una falta en el seguimiento de proyectos educativos diferenciales como es el caso de la EIB.

“(…) en las escuelas primarias y la escuelas primarias bilingües, se ocupan los mismos libros, se deben abarcar ciertos contenidos, al final, terminando la primaria se van a la secundaria y en la secundaria no hay bilingüe, es lo mismo (…)” (DW2).

El análisis de la situación que este docente hace es muy importante ya que muestra que existe, por tanto, un desfase pedagógico por falta de previsión de la continuidad de la EIB en el nivel educativo secundario que se ha reclamado desde hace años según la CGEIB y el planteamiento curricular que existía en éste no consideraba de manera explícita la diversidad lingüística y cultural de los alumnos, lo que aceleraba el proceso de aculturación y pérdida de la lengua en el caso de los jóvenes ikoots. Sin embargo, la Reforma de Educación Secundaria en 2006, determinó que las asignaturas de la nueva propuesta curricular incorporaran temas, contenidos o aspectos relativos a la diversidad cultural y lingüística de México, y que en las localidades con 30% o más de población indígena se estableciera la asignatura de Lengua y Cultura Indígena como asignatura estatal obligatoria⁵⁵ (CGEIB, 2006). Finalmente, en el 2013, la Coordinación a través de la SEP hace público en su página oficial el Desarrollo Curricular Intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México.

⁵⁵ Véase Acuerdo número 384, publicado en el Diario Oficial de la Federación el viernes 26 de mayo de 2006, p. 24, Primera Sección

Además del desfase de niveles educativos, el tratamiento y función de la lengua dentro del proceso educativo es un punto importante a tratar dentro de una institución bilingüe y que se encuentra en una zona huave que se caracteriza por su alta vitalidad lingüística y cultural. Aun cuando el *ombeayiiüts* constituye uno de los aspectos culturales más importantes en la formación de los alumnos en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos, existen problemáticas de comunicación entre el docente y los padres de familia porque el primero no habla la lengua indígena:

“(...) he hablado con los padres de familia de que vengan a las reuniones, si no vienen les afecta en oportunidades, entonces lo que hacen es mandar a la nuera, al yerno, al sobrino y los mandan aquí para que les pongan presente, las madres son las que siempre vienen, pero quienes toman las decisiones son los padres de familia, si la mamá dice está bien si lo vamos a hacer, y si el papá dice que no, no se hace y desafortunadamente como no hablo el huave y las mamás me entienden pero a su manera, así como yo les entiendo a ellas, partes cortadas (...)” (DA4).

En este caso, el docente no habla el huave y el uso de la lengua como medio de comunicación, no sólo con los padres, sino con las madres de familia, parece esencial en las reuniones donde se tratan temas importantes y se toman decisiones que podrían transformar sus actividades a partir de una efectiva comprensión mutua. Estas transformaciones parecen necesarias a pesar de que los docentes están atrapados en un engranaje que no encaja y cuando, paradójicamente y entre otras muestras de esta cuerda que no encaja, utilizan de preferencia el español cuando la mayoría de los niños hablan el *ombeayiiüts* o huave:

“(...) no lo había pensado, aunque en este caso la mayoría de los niños habla el huave, una buena parte, intento la mayor parte del tiempo hablarles en español porque es un problema cuando pasan a 3º y 4º por que los ejercicios en los libros vienen en español y requieren que lo entiendan muy bien, entonces les hablo en español de manera que aunque no lo hablan lo vayan entendiendo, de hecho tenemos un proyecto que ellos comiencen a leer a partir de la lengua materna (...)” (DW2).

En el comentario anterior la *ambivalencia* del docente se hace latente. Él reconoce no haber considerado el uso de la lengua materna dentro del salón de clases, que en tanto el *ombeayiiüts* es hablado con mucha recurrencia en los primeros grados escolares sería bueno que los alumnos comenzaran a leer en esta lengua y, a la vez, que es importante el desarrollo de habilidades lingüísticas en español para que no enfrenten “problemas” en los grados subsecuentes. Además, en este caso, la lengua es valorada como un instrumento de comunicación entre los niños y como un medio para adquirir la capacidad lectora, más que concebirla como un recurso que permite explicitar los conocimientos y valores comunitarios que yacen en las actividades productivas de los ikoots.

Como se observa en el siguiente caso, el docente también reflexiona sobre los problemas de “pensamiento” derivados del uso de dos lenguas en las actividades pedagógicas:

“(…) los niños de 3º y 4º no piensan en español, piensan en huave y no son capaces de imaginarse la escena, entonces no pueden resolver el problema, tienen una dificultad grande... estos chavillos que vienen de primero, le pones un texto y lo desbaratan, a diferencia de los míos de segundo, a pesar que hablan el huave...porque es un conflicto pensar en ambas lengua (...)” (DW2).

Los problemas de “pensamiento” o de traducción acerca de los cuales habla el docente parecen poner en evidencia que el desarrollo de las actividades escolares se sitúa a partir del corpus de conocimiento occidental, que no corresponde al corpus de conocimiento cultural de los estudiantes. Según Bastiani (2007) la experiencia que se tiene en educación indígena demuestra que la lengua indígena en el aula sólo se utiliza como puente para la comunicación entre el docente y los alumnos (:371) y este caso no es la excepción, aunque lejos de funcionar en este tipo de comunicación, solo se restringe a la comunicación entre los alumnos.

La cita que se presenta a continuación explica de manera general la lógica que

se sigue en la institución para el uso de la lengua huave y del castellano:

“(…) los de primer grado ya hicieron sus libros con cooperación de los padres para su educación en la lengua materna, el niño ya lee desde el conocimiento que traen de su casa, los de segundo y tercer ciclo los niños ya van a aprender a hablar y a escribir, pero ya con el español, pero ya más básico. El primer ciclo es poco español, y segundo ciclo va a ser el cincuenta por ciento del español y del huave, el tercer ciclo quinto y sexto, ya es mínima la lengua, es más el español porque estos niños ya los estamos aventando a la secundaria y a veces no me da tiempo de verificar si estamos bien, pero nos da la satisfacción que los alumnos que salen de acá a presentar examen a otro lugar no han regresado, pasan y están en las escuelas secundarias prestigiadas en salina cruz, de acá de la escuela, han concursado en las secundarias en las olimpiadas del conocimiento, después se le llamó convivencia pedagógica, después se le llamó Guelaguetza Pedagógica Infantil, entonces digo que estamos bien (…)” (DI).

El uso de la lengua huave y el castellano está condicionado a las demandas institucionales y para preparar al niño para el siguiente nivel educativo. El tratamiento intercultural de la lengua ikoot en el aula no parece una tarea fácil y requiere de habilidades que implican la construcción de propuestas pedagógicas innovadoras que consideren a las lenguas maternas no sólo como contenedores de corpus de conocimientos y cosmovisiones culturales propios, sino como armas políticas. Y en el estado de Oaxaca y la comunidad de San Mateo del Mar, donde el movimiento étnico-político está presente, se puede aportar en la construcción de una nueva cultura escolar que genere una mayor intercomprensión tanto lingüística como cultural.

Como se pudo ver en este apartado, tal posibilidad existe cuando los docentes identifican en un marco ambivalente pero fructífero las principales problemáticas a las que se enfrentan en su quehacer cotidiano, tomando en cuenta la interculturalidad conflictiva como parte del proceso. Ellos van construyendo diversas estrategias –de lo que conciben como Educación Intercultural Bilingüe– para tratar de resolver cada una de ellas de manera creativa y colectivamente.

Finalmente, es importante reconocer a pesar de los desconciertos docentes, que el docente es capaz de ser un actor reflexivo de sus actos. Como se puede apreciar en este capítulo, el docente reconoce que la docencia en un contexto

con alta vitalidad lingüística y cultural es una profesión compleja y se complejiza más si se tiene la intención de hacer una educación diferente que incluya los conocimientos y valores indígenas además de los conocimientos escolares; para lograr lo anterior, el docente identifica algunas debilidades en su formación que le dificultan atender la diversidad cultural y lingüística dentro del aula, reconoce las dificultades de crear los puentes para que los padres de familia y la escuela trabajen en equipo en pro de una educación democrática, resalta algunas debilidades en el seguimiento de la formación continua del docente, la falta de materiales y metodologías adecuadas que apoyen la agencia docente en y para la diversidad cultural.

5.1.3 Apertura a la comunidad

En este trabajo se ha hablado acerca de la importancia de la participación de los diferentes actores sociales en el proceso educativo. Diversos trabajos mencionan la trascendencia en el aprendizaje significativo al considerar encuentros socioculturales en la planeación didáctica conjuntamente con la participación de padres de familia y actores comunitarios en las actividades escolares.

Actualmente los discursos que hacen énfasis acerca de la relación entre la escuela y la comunidad, y por lo tanto de los diferentes actores de estos dos contextos, se hacen más comunes, y hasta se podría considerar que está “de moda” hablar de dicha relación, sin embargo, es importante mencionar que no existe una receta que otorgue una orientación acerca de cómo lograr que se lleve a cabo de la manera más armónica posible.

Como bien menciona Pereda (2003) existen tres tipos de enfoques sobre el tema de la relación escuela-comunidad:

“aquéllos que entienden la relación escuela - comunidad como situación de encuentro en el niño de su contexto sociocultural con la propuesta escolar; aquellos que atienden a las relaciones entre escuela y comunidad como una relación de interacción entre referentes educativos, por ejemplo, entre docentes y familiares; y aquellos que definen la escuela como un actor comunitario” (Pereda, 2003: 1)

Cualquiera de estos enfoques tiene implicaciones pedagógicas y de gestión por parte de la Institución, pero principalmente por parte del docente, ya que debe ser capaz de generar un ambiente adecuado con el fin de facilitar la participación de otros actores en el proceso educativo. El desarrollo de habilidades que generen la apertura del contexto escolar a los contextos familiar y comunitario tendría que ser un elemento que se promoviera en las instituciones escolares en todos sus niveles.

Como bien menciona Luhmann (1996), se debe romper con el pensamiento único y normativo de lo educativo, se debe romper con las normas académicas y con la fragmentación epistemológica que ha identificado a la escuela, por lo tanto, el conocimiento debiese ser una construcción con base en la comprensión sociocultural del contexto en el que se encuentra el niño. Luhmann (1996) se pregunta ¿Cómo puede explicarse la heterogeneidad del sistema educativo si se parte de la homogeneidad? Es aquí donde se complejiza la tarea docente y los desconciertos se intensifican en un contexto marcado por vitalidad cultural y lingüística como lo es San Mateo del Mar, Oaxaca.

En este sentido, en este trabajo de investigación la *Agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad* es la capacidad de acción que tienen los docentes para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto provocados por un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural. Se concibe al docente como un sujeto activo, crítico y reflexivo de su quehacer cotidiano y que por lo tanto ejerce agencia al tener la

capacidad de actuar ante las diferentes situaciones que se le presentan en la práctica diaria y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de una estructura social y un marco institucional rutinario y a la vez, desconcertante.

Para lograr la capacidad de acción antes mencionada, el docente pasa por un proceso de etnogénesis que implica una resignificación identitaria que permite el comprender la pertinencia, la relevancia y el potencial educador del conocimiento comunitario y la explicitación activa de emblemas y conocimientos que generan y vitalizan procesos de distinción étnica.

En ese hilo de ideas, a continuación se presentan dos apartados que dan cuenta de la capacidad de agencia de los docentes de la Escuela Primaria bilingüe Adolfo López Mateos de la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca.

5.1.3.1 Dios nos va a castigar contando las arenas de la orilla del mar

El siguiente apartado se analizará con base en la categoría *Apropiación Étnica de la Escuela* (González, 2004 y Bertely 2005). Este concepto se refiere a un *empoderamiento étnico* orientado por una noción de *interculturalidad conflictiva* donde la concepción del docente acerca de la diferencia perfila acciones pedagógicas que impulsan procesos participativos que llevan al ámbito escolar prácticas o conocimientos de la cultura local y la comunitaria. Por lo tanto, en este apartado se consideran las diferentes perspectivas de los docentes en torno a lo que es la diversidad y la educación intercultural bilingüe, así como su posible relación con sus acciones a favor de la diversidad en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos.

Algunos docentes conciben la diversidad como sinónimo de diferencia en formas de vida cultural y lingüística, y aún entre los propios docentes se consideran la vocación y las filiaciones religiosas.

“(…) para mí la diversidad son las diversas vivencias de cada ser, en la escuela podemos ver diferentes diversidades si vemos la formas de hablar, la lengua, hay diversidad en pronunciar algunas palabras...en cuanto al trabajo de los docentes no terminamos de entender que el trabajo es conjunto, con base a una misma meta, pero no todos tenemos esa vocación de maestro unos lo toman como algo importante y otros no, ahí también veo diversidad, también hay maestros católicos, otros protestantes, hay unos que ni uno ni otro, se dicen que son ateos, es todo eso (…)” (D1).

La diferencia es vista como características propias de los seres humanos, de carácter individual y al interior de los mismos grupos étnicos, provocada en parte por la migración y la apertura de los vínculos matrimoniales en el caso de los huaves. Esta diferencia implica reconocer condiciones lingüísticas también diversas que se asocian con los retos de la educación bilingüe en la localidad.

“(…) yo creo que todos los seres humanos somos diferentes, incluso dentro de la misma etnia, del mismo grupo étnico, entonces para mí desde ahí parte de la diversidad, en torno a la cuestión educativa, en este caso son huaves, pero empezamos a tener una mezcla porque nuestros paisanos ya empezaron a salir, antes se casaban huaves con huaves, 20% de las parejas, calculo yo, tienen parejas que no son huaves. Por ejemplo, aquí hay un niño que no habla en huave, habla el español, y es un gran reto para nosotros en la educación bilingüe (…)” (DW2).

“(…) tengo a un niño que viene de puerto escondido, por motivos de trabajo viven acá, el niño tiene otra cultura diferente que los de acá, apenas si se viene adaptando y tengo dos niñas que vienen de México, son hermanas y también su forma de pensar es diferente porque los niños de acá son celosos, aunque sus papas sean de acá, pero como los niños no se han crecido acá no hablan en huave, de esa manera también lo aíslan. Hay una niña que tiene 13 años, la de México, viene un poco más adelantada y al sentirse aislada lo que hace es rechazar a los demás, por ejemplo al hacer equipos, tareas, etcétera. Es el tipo de choques que tienen las dos culturas, tiene raíces de acá, pero no crecieron acá (…)” (DA4).

Además de relacionar la diversidad con el reto que representa tener alumnos bilingües hablantes del huave y del español, y otros que solo hablan español, los significados culturales atribuidos a determinadas prácticas al interior del mismo grupo étnico también expresan esta diferencia, dando cabida a un conocimiento cultural en algún sentido fragmentado pero distribuido socialmente.

“(…) yo soy huave, trabajé en la colonia Juárez, puse a los niños a contar piedritas y la mitad de mi grupo no lo hizo, la otra mitad sí. Cuando me acerqué a ellos me dijeron que no podían contar piedritas, porque si contaban las piedritas dios los

iba a castigar por estar contando las arenas de la orilla del mar. A mí se me hizo extraño, para mí eso también es diversidad cultural, en cuanto cómo afecta mi quehacer docente, la otra mitad no tuvo problema, están en la misma etnia, comunidad y el comportamiento fue diferente (...)" (DW2).

De esta manera, la diversidad también se relaciona con las diferentes cosmovisiones que tiene acerca del mundo un mismo pueblo aunque, en una especie de subordinación de la cultura al logro de los objetivos escolares, tal diversidad se lleva al plano cognitivo y la selección de estrategias didácticas adecuadas:

"(...) depende de la actividad, si es matemáticas, la suma implementando problemas los demás fácil captan o sea ellos saben si es suma, resta o división, pero hay otros que no tienen ese conocimiento, el procedimiento que se va a utilizar entonces con esos se tiene que enfocar la actividad, después trato de hacerles preguntas más fáciles (...)" (DJ6).

En este caso, el docente trata de resolver las diferentes habilidades cognitivas que observa en su grupo y, en específico, pone un nivel de complejidad alto para un grupo de alumnos que ya tienen desarrolladas ciertas habilidades y, por otro lado a los alumnos que aún no tienen desarrolladas dichas habilidades les solicita actividades con un nivel de complejidad inferior. También comenta que el trabajo en equipo le ha ayudado mucho a tratar la diversidad en el aula:

"(...) sí, el trabajo en equipo ayuda mucho, integro a los chavos en equipos, tengo distinguidos a los que son rápidos, los pongo aquí y les digo, a ustedes les toca tal, tal. Ahora hacemos un sorteo entre los demás, o por medio de afinidad y les digo que escojan, porque luego quieren hacer equipo sólo con los que saben y quieren hacer a un lado los que no tienen ese nivel y trato de hacerlo así para que sea un poco equitativo y nadie se atrase, para que ayuden a los compañeros (...)" (DJ6).

Las estrategias de los docentes son diversas, dependiendo del grado que se encuentran atendiendo. En este caso, al tratarse de un primer grado, la docente recurre a la reunión de padres de familia para informarles acerca de las estrategias que utilizará para trabajar pedagógicamente con los alumnos, quedando silenciada su diversidad cultural y lingüística:

“(…) lo que hago es que en la primera reunión de los padres de familia, ahí informo que los niños que están adelantados salen una hora antes y me quedo con los que están atrasados una o dos horas más (…)” (DM2).

Lo que pretende la docente es informarles acerca de quiénes presentan algún tipo de “atraso” en las habilidades deseables para, de esta forma, destinarles más tiempo a partir de una especie de regulación académica. Por ello, la estrategia que más utiliza para atender este tipo de diversidad implica trabajar con dos grupos en el salón de clase, “los avanzados” por una parte y “los que están bajos” por el otro:

“(…) lo que tengo acá en la mesa son los que están bajos, son tres, todavía estoy en vocales con ellos, me funciona separarlos, porque te dedicas más tiempo a ellos, cuando están los demás te dicen que ya terminaron y quieren otro trabajo (…)” (DM2).

Trabajar de esta manera le permite atender casi de manera personal a los alumnos que presentan problemas académicos, separándolos en dos grupos:

“(…) separo el pizarrón, pongo dos trabajos, cuando los rápidos terminan un trabajo, ya saben qué sigue, ya entran al otro, mientras estoy trabajando con los atrasaditos (…)” (DM2).

En términos hipotéticos, aunque la diversidad de capacidades escolares se impone sobre la diversidad cultural, esta separación posibilita en los alumnos más adelantados y rápidos mayor grado de autonomía porque “ya saben qué sigue”, mientras la docente dedica más tiempo a los alumnos que necesitan atención. Estudios como el de María Bertely (2000) en el caso mazahua indican que las actividades heterogéneas, coordinadas, paralelas, donde los alumnos “aprenden haciendo” a partir de su capacidad de resolver las diversas tareas escolares que les ponen sus maestros de manera independiente y autónoma, son adaptaciones docentes culturalmente pertinentes. Esto, en contextos socioculturales donde las actividades complementarias, colaborativas y no homogéneas caracterizan la manera en que interactúan los niños y los adultos al involucrarse en alguna actividad familiar o comunitaria. En lo que reporta esta docente parece propiciarse un estilo docente similar, que le posibilita atender a los “atrasaditos” mientras los demás resuelven sus propias tareas escolares.

Como se pudo ver, existen múltiples maneras de concebir y tratar la diversidad y la interculturalidad en el aula, no siendo conceptos únicos, sino nociones que están en constante negociación y definición. Los docentes no están determinados por “una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas” (Sartorello, 2009: 78).

Lo anterior provoca que las concepciones que tienen los docentes sobre diversidad y Educación Intercultural Bilingüe sean diversas y construidas tomando como referencia su práctica docente cotidiana de cara a los objetivos de la educación indígena, la discontinuidad que observan entre los niveles primario y secundario así como los que esperan las familias del proceso de escolarización. De este modo, por una parte el siguiente docente comenta que esta modalidad educativa se basa principalmente en la lengua, tanto la castellana como la indígena:

“(…) el principal objetivo de la educación indígena es que el niño aprenda a leer y a escribir primeramente en su propia lengua, después a su segunda lengua, porque aun cuando lo habla, pues es un analfabeta (…)” (DI).

Pero unas de sus principales críticas es que la educación bilingüe sólo se centra en la lengua, cuando los procesos pedagógicos y materiales educativos son los mismos, y que no existe el seguimiento que se debería dar a la educación bilingüe de un nivel educativo a otro.

“(…) yo digo que es lo mismo que las demás primarias, la única diferencia es que aquí se tiene que enfocar en las dos lenguas y tenemos proyectos que en cierta medida tiene que ver con la comunidad...se van a la secundaria y todo el trabajo se pierde porque no hay bilingüe (…)” (DA4).

Por otra parte este docente menciona que en San Mateo del Mar hay barrios que no han querido que las escuelas primarias sean bilingües:

“(…) Huazantlán, donde vivo, la primaria no es indígena, y la comunidad no quiso. Hace 20 años la gente pensaba que si lo convertían a modalidad indígena al llegar maestros de la comunidad no estarían enseñando y los alumnos no estarían desarrollando la segunda lengua que es el español y sería un atraso para ellos, por esa razón no se aceptó en la comunidad, y en todas las demás colonias sí aceptaron, la comunidad se organizó y no quiso, se resistió (…)” (DJ6).

Una vez más, los docentes parecen enfrentar las resistencias de los padres de familia, en este caso a la primaria indígena, y la legitimidad de esta modalidad depende en mucho de la aceptación y el consenso comunitario. Los docentes no parecen saber qué hacer en estos casos, donde la discriminación hacia las lenguas indígenas y su relación con el “atraso” empujan hacia una educación castellanizadora y progresista.

En otro orden de ideas, resulta importante rescatar la postura de la institución representada por la dirección de la escuela hacia la EIB y su práctica dentro de la escuela:

“(…) apoyamos los proyectos, pero no propiamente son propuestas, sino son parte de los programas que tenemos que hacer. Esta propuesta que se le hizo al gobierno sobre la EBI la inició la DEI, la Dirección de Educación Indígena a nivel nacional. A raíz de eso, el gobierno de Fox quiso retomar esto, en lo que ya lo hizo EIB siempre y cuando en esas comunidades se hable una lengua indígena, era EBI y después EIB (…)” (DI).

El director de la escuela parece conocer bien la trayectoria de esta modalidad educativa y, en sus palabras, los proyectos institucionales y no las propuestas de los maestros son impuestos y tienen que hacerlos. En otras palabras, se trata de mandatos institucionales del mismo sistema educativo que incitan a los docentes de esta modalidad educativa a hacer cierto tipo de actividades. Así mismo, como sucede entre los docentes, el discurso del director de la escuela se centra en la lengua indígena como un componente importante e imprescindible en este tipo de educación:

“(…) han habido muchos cambios, se habló de educación indígena cuando se vino la castellanización... lejos de desaparecer como era la intención del gobierno, cambiaron leyes, reconocieron el valor de la lengua indígena y eso hace que se haya implementado programas para la aplicación de alfabetizar a nuestras etnias y con el problema de la dificultad a la que nos enfrentamos. Poder hacer que el

programa nacional pudiera funcionar era difícil porque al principio nuestra lengua la utilizábamos simplemente para clarificar, para que el niño entienda lo que se decía... no en su lengua, esto vino después (...)" (DI).

Como bien menciona el director, la alfabetización y el tránsito al español fueron algunos de los principales objetivos de la EIB, y la lengua materna se utilizó sólo como lengua de comunicación y no de instrucción. En este sentido, él menciona las dificultades a las que se enfrentaron para implementar el programa nacional y la complejidad que representó al diseñar un alfabeto práctico en lengua ikoot cuando, además, piensa que en esta comunidad persisten muchas culturas.

"(...) nosotros empezamos a elaborar el primer libro, estamos hablando de 1982, fue el primer trabajo que se hizo para la enseñanza de nuestra lengua para después ir con el español. Tenemos un objeto, cómo se llama, en nuestra lengua, y después, cómo se llama, en español... Lamentablemente no se le dio seguimiento, los jefes no se interesaron... Fue hasta 1996 que nos formamos para crear el alfabeto práctico, soy parte del equipo, para alfabetizar a los niños... Somos muchos analfabetas en nuestra propia lengua, a veces escribimos pensando en español, porque nuestra lengua no es igual que el español, entonces precisamente por eso hicimos el alfabeto práctico... Nuestro sistema es bilingüe porque tiene que ver con nuestra cultura y la nueva que es el español, pero realmente en una comunidad no solamente persisten dos culturas, sino muchas (...)" (DI).

¿Qué se entiende entonces por cultura? En este caso se percibe que el director de la escuela es una persona que ha participado activamente en la trayectoria de la EIB en San Mateo del Mar, pero sus preocupaciones se han centrado específicamente en la funcionalidad de la lengua y su relación con el pensamiento en el proceso de alfabetización, no reportándose claridad con respecto a la noción de cultura o "culturas" que maneja. Este vacío parece reflejarse en la visión institucional que se tiene sobre los proyectos que debiesen impulsar.

Lo anterior se puede analizar desde lo que Sartorello (2009: 78) enuncia. Él enmarca dos polos de interpretación de la EIB en el medio indígena en el contexto de la realidad latinoamericana contemporánea:

- a) Uno funcional al modelo Estado Nación neoliberal que, siguiendo la tradición del multiculturalismo anglosajón (Taylor 1993), concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyen al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas).

- b) Otro, crítico del sistema político y económico neoliberal que, desde una visión altermundista, considera que la interculturalidad en general, y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna.

En alguna medida la perspectiva de la institución acerca de la EIB se relaciona mucho con el primer punto descrito anteriormente, pues se enmarca en un proyecto oficial que apunta a la integración lingüística y no parece abrir espacios a los ámbitos del Derecho, la cultura y los conocimientos locales. Estos últimos no solo se reproducen sino podrían vitalizar a pueblos que, como el huave, se encuentran actualmente situados en condiciones subalternas y asimétricas con respecto a la población nacional. De la misma manera, podría ayudar a generar prácticas pedagógicas mucho más pertinentes al contexto en cuestión y por lo tanto, a desarrollar habilidades interculturales en los docentes y los alumnos.

Otras formas de concebir la interculturalidad que serán analizadas más adelante a partir de la explicitación de los conocimientos y los valores implícitos en las actividades pesqueras desarrolladas por las y los pobladores huaves con la participación de sus hijos e hijas, podrían aportar en la construcción de un concepto de EIB que, con fundamento en el Derecho, reivindique nuevas formas de democracia y ciudadanías más participativas e incluyentes. Al parecer, la educación intercultural no es solo una decisión pedagógica, sino que abarca la

dimensión política y representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social (Sartorello, 2009).

Finalmente, es importante reconocer que las diferentes concepciones sobre diversidad e EIB, así como las prácticas apropiadas por los docentes que pretenden atender la diversidad cultural en el aula, hacen referencia a un empoderamiento étnico de la escuela que no está exento de conflicto. Por lo tanto, como bien menciona González, la intención de interculturalizar las escuelas no se puede reducir a la delimitación y oficialización de marcadores identitarios, sino que se debería interculturalizar las prácticas de la cultura escolar, explicitando la diversidad que subyace, es decir, ver a la escuela como una institución socio histórica y contextualmente construida.

5.1.3.2 Proyectos y estrategias tendientes a la atención de la diversidad

Como bien menciona Bertely (2000) en países culturalmente distintos como México definir el tipo de educación diferenciada que requieren los grupos indígenas y las minorías étnicas es un reto titánico a enfrentar, más cuando la historia nacional marca a la escuela como una de las instancias de la unificación nacional. El Estado necesita modificar su discurso centralizado y formas de gobierno que enfrenten las nuevas y viejas demandas de los pueblos indígenas buscando un cambio hacia la descentralización y el ejercicio de la democratización participativa (Sartorello, 2009) por medio de la educación.

En este hilo de ideas, la inclusión curricular de los conocimientos indígenas generalmente no se toma en cuenta en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o en algunos casos se utiliza como folklore sin ningún fin pedagógico ni sociopolítico. Según Gasché (2008), algunos grupos indígenas y organizaciones han manifestado la voluntad de revalorar y rescatar valores y saberes de su cultura con el fin de asegurar un modelo socio-cultural propio por medio del

ejercicio de cierto grado de autonomía en un territorio que esté bajo control de los pueblos indígenas y sus organizaciones haciendo uso de adaptaciones que los docentes van realizando en su práctica cotidiana, como sucede en Oaxaca y en la región del Istmo de Tehuantepec, con sus demandas educativas y territoriales (Cfr. Red-EIBI⁵⁶, 2012 y PTEO, 2013).

Tomando en cuenta lo anterior, el presente apartado se examina por medio del concepto *competencias interculturales* trabajado por Teresa Aguado *et al* (2003 y 2005) y por Aneas (2005) bajo el cual se estudiarán las concepciones docentes acerca de la EIB con el fin de analizar sus referentes culturales y experiencias. Es importante mencionar que existen diversas fuentes de conocimiento indígena que pueden apoyar a la EIB -que propone integrar en las actividades escolares los elementos culturales de cierta etnia-. Estas fuentes son principalmente los niños, comuneros, padres de familia y docentes (Gasché, 2008). La cultura es entendida como resultado de las actividades productoras tal y como se practican en la comunidad indígena, de las cuales se pueden derivar estrategias pedagógicas interculturales.

En el presente proyecto se presenta un fenómeno particular en la propuesta de proyectos que apoyan la diversidad cultural y lingüística de la comunidad ikoot en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos:

“(…) hay preocupación por parte de los compañeros, por que como muchos empezaron con el bachiller, tuvieron que continuar con sus estudios pedagógicos a la UPN ahí tenían que hacer propuestas sobre problemas que detectan en su grupo ya sea español, matemáticas, muchos se van con español y ahí entra lo de la lengua materna y muchos presentan esta actividad de la necesidad de presentar propuestas del cómo solucionar problemas bilingüe intercultural (...)” (DI).

⁵⁶ La Red-EIBI (Red de Educación Bilingüe Intercultural) es una organización sin fines de lucro integrada por colectivos de maestros que impulsan la Educación Bilingüe Intercultural desde la práctica en el estado de Oaxaca. El propósito de la RED es conformar colectivos de trabajo en las distintas regiones culturales y lingüísticas que conforman el estado, integrar una Red Estatal de educadores, comunidades y personas interesadas en el desarrollo de una educación indígena con pertinencia cultural que favorezca la preservación y el desarrollo de las lenguas y las culturas de los Pueblos Indígenas de Oaxaca (Red-EIBI, 2012).

Dada la situación académica de la mayoría de los docentes colaboradores de esta investigación, algunos tienen la oportunidad de hacer un trabajo de investigación que les ayude a reflexionar y a proponer mejoras en su práctica docente, aunque el desarrollo de competencias interculturales generalmente no es considerado en la formación de los profesores y educadores en general (Aguado, 2003).

Por otro lado, existen programas estatales como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) de la sección XXII⁵⁷ que conjuntamente con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) se encuentran organizando a las escuelas para la realización de proyectos escolares que incluyan a la comunidad y los padres de familia. Este docente hace algunos comentarios sobre esta iniciativa:

“(...) todos están ridiculizando al PTEO, pero en general yo creo que es una buena propuesta, por un parte estamos realizando los trabajos, antes del PTEO teníamos proyectos, ahora tenemos el respaldo de ellos. El PTEO son asesores pedagógicos, primero vinieron a darnos lecturas, están en la organización, todavía no inician, se va a trabajar un solo proyecto con todos los grado que acabe con los problemas, como la reprobación, la inasistencia, problemas académicos. Pero este intenta partir de la comunidad, que sea particularizado, PTEO deja que cada escuela diseñe su estrategia de trabajo y planea hacer red de colectivos (...)” (DW2).

Mencionan que antes que apareciera el PTEO ya realizaban proyectos institucionales, sin embargo, se sienten bien al tener un respaldo de este tipo para sus actividades. Así mismo mencionan que el Plan incluye la capacitación de los maestros por medio de lecturas para prepararlos teóricamente en la presentación de propuestas educativas que ellos mismos deben formular con base en el contexto sociocultural en el que se encuentre circunscrita la escuela. Este docente menciona que el PTEO asigna autonomía institucional para que la

⁵⁷ Como se ha mencionado con anterioridad según el PTEO, en este plan se considera a la diversidad como uno de los ejes fundamentales, propiciando una educación crítica, social, comunitaria para garantizar el sentido público, laico y gratuito en beneficio de la sociedad oaxaqueña. Esta propuesta incita a que los estudiantes, padres de familia, comunidad y maestros aprendan a construir conocimiento.

propia escuela sea la que plantee sus proyectos de acuerdo a las necesidades que ella misma detecte.

“(…) ya hemos trabajado, sólo que cuando lo hicimos no estábamos con el PTEO y no estábamos en contacto con la comunidad, cuando hicimos lo de la medicina tradicional todo se centró aquí a excepción que vinieron dos ancianos me parece pero es una actividad prácticamente escolar, no tiene mucho impacto comunitario (…)” (DJ6).

Reconoce que anteriormente, los proyectos se centraban en la institución y no existía el vínculo con la comunidad, como sí sucede en la Guelaguetza Pedagógica. De esta manera, este docente describe:

“(…) antes eran los concursos de conocimientos, ahora se llaman olimpiadas del conocimiento, los técnicos de la educación indígena lo implementaron, ya no va a ser un concurso de conocimiento va a ser Guelaguetza Pedagógica Infantil... A mí me da la impresión que sí funciona porque los niños investigan, si el consejo determina qué tema se va a ver ahora, sobre eso tenemos que trabajar, entonces los niños empiezan a investigar desde el inicio del ciclo...tenemos que platicar con los padres de familia con el apoyo que nos van a dar, para que no piensen que es pérdida de tiempo...hay cosas que podemos rescatar, hay cosas de la pesca, hay muchas cosas, lo que van a conocer los niños van a conocer los tipos de materiales, de redes por ejemplo, lo que se utilizaba antes y ahora, tener el conocimiento...son las conchas de caracoles, y se tiene que hacer cuando no hay viento. Ahí está el trabajo (muestra la hoja) lo que le voy a dar a los muchachos, ellos se van a encargar de traducir, de hecho, ellos lo entienden mejor así, pero bueno, lo tienen que traducir. Cada año competimos, vamos a seleccionar a los cincuenta y tantos alumnos que tenemos de 6º grado y vamos a seleccionar, quién va ir al concurso a nivel zona, y de ahí a nivel estatal (…)” (DI).

Existe un proceso de investigación que los niños, conjuntamente con sus docentes y los padres de familia deben realizar para tener todos los elementos que la convocatoria de la Guelaguetza Pedagógica Infantil solicita. Además deben desarrollar habilidades lingüísticas de “traducción” del huave al castellano, ya que la exposición oral del proyecto que la Escuela presentará debe ser en las dos lenguas. En este tipo de actividades que incita a la investigación de conocimientos y valores indígenas debería aprovecharse pedagógicamente para desarrollar habilidades pedagógicas que apoyen a la diversidad cultural.

Además, en la siguiente cita se comenta que uno de los alcances que tienen este tipo de actividades es que incitan a los alumnos a investigar, sin embargo

aclaran que solo participan alumnos de 6º grado y solamente dos concursarán en el evento de nivel zona y posteriormente al nivel estatal.

“(...) se involucran los padres, pero no todos porque nada más se seleccionan dos tres, los que saben. Cuando nosotros sabemos cómo realizarlo ya no es tan necesario que venga el papa o la mamá, pero si haces las investigaciones con ellos porque puede ser que se nos pase algo (...)” (SU).

Como bien mencionan, en ocasiones existe la participación de los padres de familia -“los que saben”- que son seleccionados por los docentes para la planeación y ejecución del proyecto de la Guelaguetza Pedagógica Infantil, sin embargo, si se considera que ellos como docentes tienen el conocimiento comunitario entre la plantilla docente, se reservan invitar a los padres de familia. El aporte educativo de los conocedores indígenas de la comunidad a la escuela es, por cierto, un aporte importante e indispensable dentro de la perspectiva política de la revaloración global de la sociedad y cultura indígenas, esto en la medida en que completa precisamente las lagunas de conocimiento que el maestro ha diagnosticado en sí mismo y que quiere rellenar. Pero este aporte, como lo mostramos, está condicionado por la naturaleza de las relaciones que el maestro sabrá establecer en la práctica entre la escuela (él mismo y los niños) y la comunidad (Gasché, 2008).

Este establecimiento de relaciones es una de las habilidades que los docentes deben atender a fin de desarrollar competencias interculturales (Aguado, 2003 y 2005; Aneas, 2005) y atender la diversidad cultural tal y como cada uno de ellos la conciben. Según Aneas (2005) la competencia intercultural es la capacidad de la persona de desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales por medio de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten dar una respuesta adecuada a los requerimientos de dicho contexto. En este caso, se trata de un contexto educativo en una comunidad lacustre de alta vitalidad lingüística y cultural, donde existe una relación entre la concepción que el docente tiene sobre la diversidad cultural y las formas de participación en actividades que tienen que ver con los conocimientos indígenas de la cultura ikoot y situaciones que demandan acciones que agencien la diversidad cultural

en sus aulas.

Por otro lado, este docente describe uno de los proyectos “participativos” que el docente de educación física ha propuesto en la misma línea del PTEO:

“(…) el de educación física trajo unas actividades... El día primero de noviembre con la elevación de los papalotes. Se va a elaborar los papalotes, la elaboración es el martes miércoles y jueves...va ser como un desfile, los niños van a ir llevando su papalote, desde la escuela hasta el centro y se juntan las otras dos primarias y se van al campo y ahí lo van a elevar. Nosotros estamos pensando grabar todo eso, porque de hecho tiene que ver con las actividades que hacemos aquí en la escuela (...)” (DJ6).

Como se puede leer, el docente mencionado ha implementado un proyecto que se relacionó con una actividad tradicional que se lleva a cabo año con año en el mes de noviembre en la comunidad de San Mateo del Mar. El día de muertos significó un evento cultural en el que el docente recreó una actividad con los niños de la Escuela Primaria bilingüe Adolfo López Mateos. No fue una actividad individual, sino producto de la organización masiva de la academia de Educación Física en todas las escuelas primarias y preescolares de la comunidad. Dada la magnitud del evento, participaron grupos representantes de las diferentes escuelas de los diversos niveles educativos y fue visible la participación de los padres de familia en la actividad.

El proyecto anteriormente mencionado es uno de los diferentes eventos que los docentes de educación física de estas escuelas tienen planeado. Ellos tienen identificadas sus actividades en un calendario lineal u horizontal donde han referido a algunas actividades culturales comunitarias. Estas actividades, como se observa, se encuentran determinadas por los ritmos, tiempos y objetivos escolares y correspondientes a la asignatura de educación física, y no por el calendario cíclico socionatural de la comunidad. En éstas, como se puede apreciar en la cita que sigue, los docentes pretenden coordinar sus actividades académicas con el proyecto propuesto a la institución y el docente de educación física:

“(…) la idea es que coordinemos el trabajo, nosotros hacemos nuestro enfoque de educación primaria, vamos a recopilar textos, por ejemplo los de sexto grado

pueden hacer un texto donde describan cómo nuestros paisanos creen que el espíritu de las personas baja a través de un papalote, ese tipo de cosas. En segundo grado estamos trabajando descripción, ahí yo puedo trabajar la descripción del papalote y algunos detallitos como esos, lo que vamos a hacer es meter un pequeño apartado del librito que tienen los maestros de primer grado acerca del papalote...o dibujar un papalote, digamos que unimos de lo que está haciendo el maestro de educación física con lo que nosotros estamos haciendo aquí, prácticamente lo que va a pasar es que estos amigos van a tener ese contacto con la comunidad y es lo que nos pide el PTEO, y este amigo ya nos resolvió el contacto con la comunidad, la propuesta es ya no agregarle más al calendario para que no nos saturamos y podamos trabajar también la cuestión académica con los niños y es ponernos de acuerdo (...)" (DW2).

Tal y como expresa el docente, lo que se pretende es que se trabaje con base en las actividades propuestas por el maestro de educación física para que no se carguen de trabajo y tengan tiempo de tratar contenidos del programa con los alumnos. Aprovechar estos pequeños márgenes a favor de la diversidad cultural demuestra el desfase que existe entre las actividades comunitarias, ricas en conocimientos y valores, y los contenidos académicos que marca el programa.

"(...) nos queda calendarizar las actividades que tiene el maestro. Cundo el maestro propuso las actividades para este año, prácticamente está saturado, una actividad por mes es lo que él tiene, pero si agregamos otra actividad más nos estaría arrojando una actividad cada quince días y siento que no vamos a hacer nada. Se nos ocurre que de todo lo que el maestro propuso ese día ya es algo que nosotros ya hemos trabajado, sólo que cuando lo hicimos no estábamos con el PTEO y no estábamos en contacto con la comunidad, cuando hicimos lo de la medicina tradicional todo se centró aquí a excepción que vinieron dos ancianos me parece, pero es una actividad prácticamente escolar, no tiene mucho impacto comunitario, en cambio este cuate ya nos ahorró el trabajo, si lo queremos ver así, porque todas las actividades que el trae son comunitarias, de por si se va a hacer, yo creo que lo más lógico apoyemos a él en su proyecto (...)" (DW2)

Aunque el PTEO recalca el vínculo de las actividades pedagógicas con los conocimientos comunitarios, la estrecha relación que debe existir entre la comunidad y los actores institucionales y la importancia de la investigación, se observa que existen dificultades por parte de los docentes para poder integrar ambos tipos de conocimientos en el aula. Se reconoce que el maestro indígena tiene ciertos elementos culturales que su vivencia dentro de la comunidad le ha otorgado – como es el caso de la presente investigación-, lo cual no asegura que sepa cómo implementarlos pedagógicamente en sus clases. Lo anterior se debe en parte a su formación escolar y docente, ya que como se ha mencionado antes, esta formación fortalece la ambivalencia y los juicios negativos hacia las

culturas y lenguas indígenas. Sin embargo existen metodologías que:

“(…) brindan la oportunidad de articular el conocimiento indígena con el conocimiento occidental y los contenidos escolares convencionales, de manera que la explicitación y revaloración de la sociedad y la cultura indígena significan, al mismo tiempo, la adquisición de conocimientos escolares convencionales, de destrezas mentales para el ejercicio del pensamiento científico y de habilidades gestuales necesarias para el manejo de innovaciones técnicas (...)” (Gasché, 2008: 13-14).

De ahí que optemos por indagar acerca de las actividades familiares en torno a la pesca, como incentivo a la agencia de la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela así como recurso para el fortalecimiento y desarrollo de competencias interculturales. Se busca propiciar una educación que, desde abajo y desde adentro, conduzca a una apropiación discursiva y racional del conflicto intercultural así como al ejercicio vivencial y práctico de actividades comunitarias que incentiven la investigación y la explicitación de los conocimientos y los valores indígenas, además de mostrar rutas pedagógicas alternas que permitan articular conocimientos locales, escolares y universales (Bertely, 2011).

5.2 Mis hijos a la escuela y yo a la pesca: Expectativas, experiencias y los niños, maestros y comuneros como fuentes de conocimientos pesqueros⁵⁸.

El presente apartado plantea en un primer momento las expectativas que los padres tienen en torno a la educación de sus hijos y la importancia que le dan o no a que los niños aprendan conocimientos comunitarios como lo es la pesca. En una segunda etapa, se da a conocer los conocimientos ikoots que los agentes comunitarios (niños y padres de familia) y algunos docentes nos proporcionaron, para contribuir a la explicitación del conocimiento indígena y los conocimientos locales relacionados con la pesca, así como su posible articulación con los conocimientos escolares y universales por medio de instrumentos que ayudan a construir una propuesta descolonizadora al destapar los conocimientos silenciados.

En este trabajo de tesis se llama *descolonización y transposición del conocimiento* precisamente a esta propuesta descolonizadora que ayudaría a legitimar el conocimiento indígena dentro de la praxis escolar dándole el mismo nivel de importancia que el conocimiento escolar. Lo anterior traería como consecuencia que las comunidades y los padres de familia se liberen de la colonización que ha negado la importancia de sus conocimientos y valores al asignarle relevancia educativa. En este sentido, a los padres de familia y a los comuneros se les asignaría un estatus como portadores de un tipo de conocimiento que generalmente no se encuentra sistematizado de la misma forma que en los libros de texto.

⁵⁸ El presente apartado alude a la dimensión sociocultural que se ha mencionado desde el inicio de este documento. Es derivado de la elaboración de un calendario socio-natural y entrevistas hechas a dos padres de familia - los primeros, padres de un alumno del 2º grado; los segundos, padres de un alumno de 6º grado-; entrevistas y elaboración de un calendario socio-natural a dos docentes -de 2º y 6º-; y tres reuniones grupales con alumnos del 2º, 4º y 6º año de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos.

El docente entonces tiene un papel muy importante en este proceso, ya que al considerar la cultura ikoot en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pasa a ser un aprendiz y acompañante que adapta sus métodos de enseñanza a los estilos socioculturales de aprender; existe en este sentido una *transposición epistemológica*.

5.2.1 Para ser gente de provecho: expectativas del futuro de los hijos

En apartados anteriores, se ha referido a los puntos de vista de los docentes acerca de las responsabilidades que deberían tener hacia la educación de sus hijos, sin embargo, hace falta el punto de vista de los padres de familia, en este sentido en este apartado se pretende conocer las expectativas de éstos últimos acerca de los vínculos escuela-comunidad. En este trabajo expectativa se entiende como la concepción que alguna persona tiene acerca de una situación futura hacia algo o alguien. En este caso nos referimos a las expectativas que los padres de familia tienen sobre la educación y el futuro de sus hijos, al respecto, un padre de familia menciona lo siguiente:

“(...) yo y mi esposa no queremos que ellos sufran, ahorita ya no hay mucho camarón, hay días que poquito saco, hay días que mucho, pero no se sabe, hay que guardar el dinero porque están estudiando...por eso les digo que yo a la pesca y ellos a la escuela y punto... Además no les gusta ir a pescar, pero tampoco los llevo, hay señores que a veces llevan a sus hijos a pescar, pero faltan a la escuela o ayudan antes de irse a la escuela, pero mis hijos no, tienen su responsabilidad con la escuela (...)” (PC2).

Como se reportará en el apartado correspondiente, la actividad pesquera requiere muchos conocimientos y esfuerzos físicos, además de que la producción de los productos pesqueros varía dependiendo de la temporada, por lo que hay temporadas buenas y temporadas malas. Esto lleva a que la o el administrador de la finanzas familiares -que generalmente son las mujeres- tenga que calcular los gastos para que el dinero rinda, situación que los padres de familia no quieren que pasen los

hijo, por lo que reportan que los niños se deben dedicar a la escuela, ya que “distraerse” con otro tipo de actividades les quita tiempo y no cumplen cabalmente con lo que la escuela les encomienda.

“(…) mis hijos yo siempre he dicho que no van a sufrir como nosotros, ellos merecen algo mejor, la pesca es pesada...por eso les decimos que estudien, que le echen ganas a la escuela, que hagan sus tareas para que sean gente de provecho (…)” (MC2).

Como se puede visualizar, para este padre de familia la escuela tiene un peso importante en la formación de sus hijos para que aspiren a “ser gente de provecho”, por lo que no se visualiza ningún interés para que los niños aprendan actividades de la pesca. Aunque los padres mencionan que no existe participación de los hijos en la actividad pesquera, ni la enseñanza de las actividades que competen a dicha práctica, uno de los hijos reporta conocimientos que ha adquirido al ayudar en algunas ocasiones a su madre para separar el producto:

“(…) mi mamá me dice si en este bote, me dice si va el pequeño, el mediano o el grande, porque son de diferentes tamaños... depende del tamaño el bote en donde va... el chiquito cuesta menos, el mediano \$80 y el mediano \$100 o \$120 (…)” (HC2)

Analizando esta situación, el conocimiento cultural en torno a la pesca está distribuido socialmente entre los adultos pero fragmentado en términos intergeneracionales. El hijo joven participa sólo en una pequeña parte del proceso y tiene su “responsabilidad” en la escuela, aunque en otros casos -como reporta el padre de familia- “Hay señores que a veces llevan a sus hijos a pescar, pero faltan a la escuela o ayudan antes de irse a la escuela”.

En ambas familias, los padres reportan que los hijos mayores no ayudan en ninguna actividad relacionada con la pesca, y que los hijos menores sólo se dedican a jugar. Aunque las expectativas en torno a la actividad pesquera y escolar parecen opuestas, el hijo menor de una de las familias y que es alumno del segundo grado de la escuela en cuestión, reporta algunos conocimientos en torno a la pesca, como por ejemplo: los nombres de los productos (camarón,

jaiba, charal y pescado). Él menciona que sí tiene la capacidad de seleccionar los camarones de acuerdo a su tamaño, aunque no reconoce los tipos de pescados porque su papá “casi no agarra pescado, puro camarón”. También mencionó ciertas medidas y precios con las que su mamá vende el camarón en el mercado y dijo el nombre de algunas trampas para pescar.

Aunque los padres de esta familia no reportan función alguna de sus hijos en la actividad pesquera, reconocen que otras familias sí involucran a sus respectivos hijos. Por otro lado, se han podido dar cuenta que sus hijos poseen ciertos conocimientos que muy probablemente han aprendido por medio de la observación o que ellos mismos inconscientemente les han enseñado. De esta forma, no sólo la escuela invisibiliza los conocimientos comunitarios –en este caso los relacionados con la pesca- sino la familia los excluye de la escuela. Esto aún entre aquellas familias que llevan a sus hijos a pescar, porque hacerlo no apoya en nada los conocimientos que la escuela espera de ellos.

Este acercamiento a las familias ikoots sugiere también que no se comparten del todo los conocimientos pesqueros intergeneracionales, cuando estos vínculos podrían resultar fundamentales en la transmisión de la cultura. Los padres parecen desear para sus hijos, en este caso hombres, un tipo de educación donde los conocimientos escolares y comunitarios están separados.

Los conocimientos pesqueros reportados por los niños, que fueron adquiridos por medio del *aprendizaje observacional* remiten a analizar la Teoría del aprendizaje social y social cognitiva de Albert Bandura (1986, 1977), según él, las acciones de las personas no solamente se impulsan por fuerzas interiores ni reciben sólo los estímulos ambientales, sino que el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales. El concepto de aprendizaje observacional o modelamiento desarrollado por él y sus colaboradores lo definen como un proceso básico del desarrollo humano. Así mismo distingue entre el aprendizaje

observacional y la imitación, porque no sólo repiten conductas, sino que extraen reglas generales acerca de la acción del ambiente y las ponen en práctica cuando suponen que con ellas pueden obtener un resultado deseado.

Queda claro que dentro de las familias entrevistadas no hay una enseñanza directa de las actividades que tienen que ver con la pesca, sin embargo, como se ha mostrado y se describirá en apartados posteriores, los niños poseen un vasto conocimiento acerca de la actividad pesquera, lo cual evidencia la repetición de los patrones de enseñanza y de aprendizaje de esta actividad por parte de los padres de familia, cuando reportan que nadie les enseñó. Sin embargo, los padres de familia cuando tuvieron la necesidad o iniciativa de practicar mencionada actividad, lo pudieron hacer sin dificultades porque ya había existido un aprendizaje de tipo observacional que tuvo que ver con la interacción diaria con actividades que tienen que ver con la pesca. En este sentido, los niños han conocido por medio de la observación, y por lo tanto en las entrevistas han sido capaces de explicitar los conocimientos implícitos de la actividad pesquera.

Finalmente, es importante mencionar que este acercamiento a las expectativas de los padres hacia la educación de los hijos da un panorama importante sobre la forma en que éstos actúan desde la casa en la transmisión de los conocimientos comunitarios y el valor que les asignan en el proceso educativo, así como el papel que juega la alfabetización territorial (Bertely, 2007), ya que la transmisión de los conocimientos no necesariamente debe ser directa, es decir, la enseñanza de los conocimientos pesqueros de manera intencional, sino que esta transmisión se puede dar gracias al constante contacto que tiene el niño con su cultura y con prácticas cotidianas como lo es la actividad pesquera.

5.2.1.1 Un día común con la pesca: los roles y usos

En general la vida como pescador comienza aproximadamente a las 17:30 horas. A esta hora se espera a una redila que se dedica a transportar a los pescadores que se dirigen a una playa de Santa María del Mar en una esquina más cercana a la calle principal de la comunidad. Cada viaje lleva alrededor de 25 a 30 personas que pagan una cuota de veinte pesos de ida y veinte de regreso; el regreso es aproximadamente a las 6:30 a.m. del día siguiente.

“(…) pasa por nosotros como a las 5:30 de la tarde, vamos muy apretados, de regreso es peor porque somos nosotros y a parte el producto... es un trabajo pesado, pero no hay de otra...allá cada quien tiene su lugar para pescar, como si fuese terreno. Regresamos al día siguiente como a las seis y media de la mañana, aquí mismo me baja, ya camino a la casa (…)” (PC2).

De regreso de ir a pescar, la redila que los transportó los deja en el mismo lugar donde cada uno de ellos la tomó. De ese lugar, deben caminar para llegar a su casa, cargan sus productos por medio de un canasto hecho de palma y diseñado especialmente para cargar el producto de la pesca. Dependiendo del peso es la técnica que eligen para cargar.

“(…) cuando es poco peso, lo cargo con la frente, pero cuando agarro mucho camarón se debe cargar con el pecho, porque si no al día siguiente te duele el cuello (…)” (PC2).

Fotografía 5. Llegada del pescador a la casa



Fuente: Elaboración propia

Generalmente al llegar a la casa los esperan sus respectivas esposas, quienes deben estar al pendiente para comenzar a preparar la lumbre para cocinar el producto.

“(…) ya que llegué, ella debe sacarlo del canasto y empezar a seleccionar el producto, yo me dedico al camarón, pero a veces se meten unas jaibas, pescados y charales (…) lo debe seleccionar para empezar a cocinar (…)” (PC2).

Como se puede apreciar en las imágenes siguientes, la mujer se encarga de sacar el producto del canasto y prepararlo para su clasificación:

Fotografía 6. Preparación del producto para su clasificación



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 7. Clasificación del producto



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la fotografía anterior, la mujer selecciona el producto y prepara todo lo necesario para que esté limpio y listo para cocinarlo - ya sea para el consumo familiar y/o para la comercialización del mismo- los pescadores ayudan en algunas otras actividades, en este caso domésticas, que también requieren más fuerza, como por ejemplo, sacar agua del pozo para hervir los productos y para que sus hijos se bañen.

“(…) si pesqué mucho camarón o jaiba, le ayudo a mi esposa a cocinarlos, si no, ella sola lo hace, porque es lo que le toca, cuando no vengo muy cansado le ayudo, pero generalmente luego, ayudo en algunas cosas, como y me acuesto a descansar (…)” (PC2)

Las mujeres reportan que a ellas les toca seleccionar los productos, cocinarlos e ir a venderlos al mercado, tal y como se muestra en la siguiente fotografía:

Fotografía 8. Venta del producto en el mercado municipal de San Mateo del Mar.



Fuente: elaboración propia

Si es mucho producto que se obtuvo en la pesca, van a la ciudad de Salina Cruz a venderlo, pero la mayoría de las veces, cuando se pesca suficiente camarón, se los compra una señora llamada Zenobia que lo revende en la ciudad de México.

“(…) ahorita la pesca está baja, pero como por noviembre mejora un poco, aunque ya ahorita la pesca no asegura nada, a veces hay, a veces no hay...cuando es poquito a veces no voy a vender, es para comer acá nada más. Pero cuando nos va bien, ya sea lo vendo en Salina Cruz o ya sea lo vendo con una señora que lo compra...es de aquí pero ella lo vende en México creo, a ella si le va bien (...). Cuando hay poco camarón ella lo seca en su casa, cuando ya tiene suficiente lo lleva con la camioneta a México...cuando vendo acá, vendo todo... hace cuatro años había mucho camarón... trajo bastante camarón, trajo 4 bolsas... son 20 medidas cada bolsa... cuando es así lo vendo con Zenobia. Ella va agarrar todo, ella pagaba cuando había mucho camarón 50 pesos el chiquito y el más grande 80 la medida (...). De ahí guardé un poquito de dinero...va a ganar mi esposo \$6, 000, \$7,000 un día (...)” (MC2).

Retomando lo anterior se puede visualizar que la cantidad de producto originado de la actividad pesquera determina el destino y uso que se le dará, ya sea que se utilice en el consumo familiar, la venta en el mercado de la comunidad o la venta con la señora que recolecta el camarón para revenderlo. También se pueden observar claramente los roles de género que circunscriben a la actividad pesquera, los hombres pescan, las mujeres cocinan y venden.

A primera vista, muchos conocimientos locales están implicados en esta actividad. Los hombres saben por qué y cómo pescar de noche; cómo, en qué y cómo pescar el camarón; así como la importancia de transportarlo en un canasto de palma especialmente diseñado para ello. Las mujeres, mientras tanto, saben cómo preparar el fuego, seleccionar el producto, cocinarlo y dónde y con quién venderlo. El hombre conoce cómo y cuánta agua debe sacar del pozo para apoyar a su mujer en la cocina y juntos deciden, a partir de la cantidad de producto obtenido, si lo venden en Salina Cruz o lo entregan a una intermediaria para venderlo en la Ciudad de México. Además, identifican las temporadas del mes del año en que la pesca está baja o alta, las incertidumbres a las que están sometidos y, a partir de los cambios en la producción anual, la necesidad de utilizar el producto para el autoconsumo, venderlo directamente o entregarlo a quienes pueden transformarlo o secarlo con fines comerciales, lo cual favorece a los intermediarios “que les va bien”. Manejan medidas propias a las cuales corresponden precios específicos y derivan ganancias totales.

En conclusión, se puede observar la manera en que la descripción de un día en la vida de un pescador y su familia genera una serie de conocimientos que tienen que ver con roles, usos, responsabilidades y formas de ver el mundo. Se puede observar que cada uno de los actores mencionados son fuentes de conocimiento indígena. Ante lo anterior surgen las siguientes preguntas: ¿de qué manera se puede aprovechar en el aula los contenidos indígenas de este tipo, que subyacen a las prácticas culturales cotidianas?, ¿de qué manera dichos conocimientos comunitarios en torno a la actividad pesquera podrían ser tratados de igual manera como se tratan los conocimientos escolares en el salón de clases? Ante estas preguntas, Gasché (2008b) comenta que debemos reconocer que quienes quieran tratar los conocimientos indígenas en el aula se enfrentarán con el problema de que no se encuentran disponibles de manera sistematizada como los conocimientos escolares.

Como pudimos observar en este apartado, los conocimientos indígenas se encuentran fragmentados pero distribuidos socialmente en términos intergeneracionales, por género, por edad y en prácticas cotidianas de diversa índole, por lo que nos propusimos hacer registros con el fin de incluirlos en el aula y aprovecharlos.

5.2.1.2 El copo, el chin y la tarraya: instrumentos y saberes

En el presente trabajo de investigación se considera que la cultura, comprendidos los conocimientos y los valores indígenas, se encuentra en las experiencias y las actividades realizadas por los diferentes actores que integran una comunidad específica. En este caso nos referiremos como actores a los padres de familia pescadores así como a los niños y las madres de familia que compartieron algunos conocimientos relacionados con la pesca y pudieran servir para apoyar sus usos escolares y pedagógicos. Vale la pena aclarar que estos usos responden también a las motivaciones políticas que animan este tipo de iniciativas, las cuales refieren al ámbito de los derechos de los pueblos tribales e

indígenas, relacionados con el control de sus culturas, lenguas y territorios propios, plasmados en el convenio 169 de la Organización Internacional el Trabajo (OIT)⁵⁹ como marco legal de las aspiraciones y derechos de los pueblos indígenas y tribales sobre el derecho a la tierra y al respeto socio-cultural.

Los pescadores comentaron que existen tres tipos de trampas para poder recolectar el producto de la pesca:

“(...) existen tres, es el *copo* que es para el camarón; está también el *chin* que es para agarrar lisa, curvina; y la *tarraya* que también es para lisa y curvina...el *copo* es circular, como un tubo, la *tarraya* es circular pero plano y el *chin* es derecho...los tres se amarran a la estaca que se pone dentro del mar (...)” (PC2).

Comentaron que la técnica que se utiliza con el *chin* se llama *tendido* y que la corriente ayuda a que los pescados se atoren en la red. Generalmente este tipo de pesca se hace en el mar vivo y se puede dejar largos periodos de tiempo y no es necesario estar revisando a cada rato. Con la *tarraya* se pesca tanto en el mar vivo como en la laguna o mar muerto y tampoco es necesaria su revisión continua. Con el *copo* se pesca camarón y generalmente se hace en la laguna y esta trampa sí necesita revisiones continuas (cada 3 horas aproximadamente). La clasificación que realizan en la selección de las herramientas tiene que ver con la profundidad, el oleaje, la corriente y el tipo de producto que existe en los dos espacios identificados (mar muerto o laguna y mar vivo o mar abierto). A continuación se muestran algunas imágenes de los instrumentos de pesca:

⁵⁹ Ver artículos 26-31 que enuncian los derechos educativos de los pueblos indígenas y tribales.

Fotografía 9. Copo



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 10. Chin



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 11. Tarraya



Fuente: Elaboración propia

Ellos nos reportan que todas estas herramientas de pesca se deben colocar dependiendo de la orientación de la corriente, de tal manera que ésta última ayude a que el producto se atore o se encierre en las trampas respectivas.

“(...) llevamos lámparas que cargamos en la casa, con la luz de la lámpara guiamos a los camarones para que se metan a la trampa... no sé por qué, pero siguen la luz...cuando está nublado y no se ve la luna o sea, no hay luna llena, hay más camarón (...)” (PC2).

Abundando en sus conocimientos sobre los indicadores climáticos, las temporadas en las que hay más camarón y pescado son los meses de agosto y septiembre, cuando es la temporada de lluvia, aunque comentan que también es cuando la pesca se vuelve más pesada porque se pesca bajo la lluvia y hay muchos zancudos y chaquistes.

De la misma forma, mencionan que las trampas son elaboradas por ellos mismos, a partir de un estilo de aprendizaje basado en la observación y el hacer práctico, y los materiales con los que las elaboran son comprados por kilo en la comunidad de San Mateo del Mar, ya que en Salina Cruz tiene un costo mucho más elevado.

“(...) yo aprendí a tejer, nadie me enseñó, viendo na más, pero es fácil...sé hacer copo y sé hacer tarraya, esos son los que utilizo (...)” (PC2).

Por otra parte, atribuyen algunos significados culturales relacionados con el manejo de las trampas, donde están presentes los roles de género:

“(...) la gente dice que las mujeres no pueden tocar ni cruzar caminando las redes, por ejemplo, si la red está en el piso no puede cruzar encima de la red, porque si no echa a perder la pesca, no se pesca, no tienen permiso de tocar, tiene que dar la vuelta por allá...mi esposa sabe (...)” (PC2).

Dichos significados, asumidos por los pobladores como “creencias” son respetados aunque algunas personas dudan acerca de su veracidad. Sea como

sea, todos los pescadores tratan de evitar este tipo de situaciones para no entorpecer la actividad pesquera.

Como se puede observar, existe una serie de conocimientos que van desde los diferentes tipos de herramientas para la pesca dependiendo de la zona donde se lleve a cabo la actividad, los medios de transporte dependiendo de la zona de pesca, los significados culturales relacionados con el género, temporadas o estaciones lunares, así como los diferentes horarios en que se pescan ciertos tipo de productos.

Hasta aquí lo registrado muestra la pertinencia del enfoque sintáctico de la cultura planteado por Jorge Gasché, quien acuña una frase prototípica que atrapa este proceso a partir de la actividad práctica definida como fuente de conocimientos y valores indígenas, factibles de articularse al conocimiento escolar: “los hombres van al territorio a obtener recursos que transforman con determinadas técnicas e instrumentos para satisfacer necesidades productivas, laborales, sociales o ceremoniales” (Gasché, 2009).

5.2.2 Portadores del conocimiento sobre la actividad pesquera

El siguiente apartado expresa los conocimientos alrededor de la pesca que surgieron a partir de charlas con diferentes actores y de varias herramientas y técnicas etnográficas como lo son la entrevista, la observación, la participación en las actividades comunitarias, el dibujo, las reuniones grupales y el diario de campo. A los colaboradores de la investigación los podemos clasificar como comunitarios – padres y madres de familias de pescadores, algunos de sus hijos y docentes conocedores de la actividad- y escolares -docentes y alumnos⁶⁰-, aunque, basándose en una perspectiva menos maniquea y en lo que para

⁶⁰ Algunos de estos alumnos son los hijos de los pescadores. Cabe la pena señalar que estos niños participaron y colaboraron en ambos escenarios, en casa y en la escuela, como hijos y como alumnos.

Gasché son las cuatro fuentes del conocimiento indígena, para este trabajo de investigación todos ellos son en alguna medida comunitarios. La primera fuente del conocimiento indígena está en el niño, la segunda en el maestro, la tercera en los sabios de la comunidad y la cuarta en las obras antropológicas. En el presente estudio nos centraremos en las primeras tres fuentes del conocimiento indígena dados los objetivos de la presente investigación, aunque nos remitiremos en ciertos casos a lo que reportan algunos estudios antropológicos sobre los ikoot y esta comunidad lacustre.

Se comenzará explicando el *conocimiento indígena en el niño* (Gasché, 2008b). El niño ingresa a la escuela y trae consigo una cultura adquirida en la socialización primaria que incluye conocimientos familiares y culturales aprendidos en su vida en comunidad. De esta manera se puede decir que el niño “tiene” conocimientos previos que el docente debe ampliar y articular interculturalmente en el aula. Para lograr lo anterior se necesita que el docente desarrolle competencias interculturales acorde tanto a las etapas del desarrollo cultural por las que transitan sus alumnos y alumnas como a los conocimientos, valores y significados familiares y culturales que podrían articularse o contrastarse con los contenidos escolares.

En cuanto a la adquisición del conocimiento en el niño, merece bien la pena reconocer el aporte del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) acuñado por Vygotsky (1988), que a su vez utiliza el concepto de interaprendizaje como andamiaje para la construcción del conocimiento indígena y cultural del niño. La ZDP se define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (:133), por lo que el docente debe poseer la habilidad de “conocer” los conocimientos previos del estudiante y planear la manera en que se podrían ampliar con los conocimientos escolares en un mismo plano de importancia.

Según Gasché (2008b: 288) el maestro debe dejar y motivar que el niño:

“(...) exprese y manifieste sus intereses, conocimientos y habilidades que operan sobre el medio social y natural local y que reflejan la cultura ya adquirida. El arte del maestro consiste en saber identificarlos de tal manera que pueda orientar la atención y el interés del niño hacia nuevos campos de conocimiento y acción que le permiten, por iniciativas propias, perfeccionar y ampliar el abanico de sus competencias, habilidades y saberes (...)” (Gasché, 2008b: 288)

Pero además se debe reconocer que el niño aprende o interaprende en su comunidad, a partir de su involucramiento práctico en las actividades familiares y comunitarias, con el apoyo de adultos o pares más capaces, por lo que la interacción entre el niño y el contexto comunitario (entendido social y culturalmente) desempeña un papel esencial. El niño es un ser cultural, así que el conocimiento se construye a través de la interacción social mediada por la cultura, de ahí la importancia de que el docente conozca acerca de los principales elementos culturales que identifican a la comunidad en cuestión, con el fin de facilitar el proceso de identificación de los conocimientos previos que traen consigo los niños como fuentes del conocimiento indígena.

Es menester reconocer el proceso de separación de las actividades comunitarias que tiene el niño a partir de su incorporación a las actividades escolares, dicho de otra manera, el hecho de asistir a la escuela trae como consecuencia que los niños no participen de igual manera en las actividades comunitarias y familiares como la pesca, no obstante los primeros años de edad son fundamentales para la adquisición de los conocimientos que les servirán para su vida futura en la comunidad.

Como se ha expresado en apartados anteriores, los padres de familia colaboradores de esta investigación han comentado que no les interesa enseñar la actividad pesquera a sus hijos, y por lo tanto, enseñar los conocimientos que circunscriben esta actividad. También han dicho que no visualizan interés por

parte de los niños en participar en la pesca, ya que solamente se dedican a jugar y esta actividad que requiere responsabilidad y disciplina. Por otro lado, los padres de familia consideran que la “escuela” es lo más importante en el desarrollo del niño, por lo que esa debe ser su actividad primordial “para ser alguien en la vida”.

Para el proceso de esta investigación, las aseveraciones de los padres cerraban las posibilidades de que los hijos tuviesen conocimientos acerca de la actividad pesquera. Sin embargo, a manera de comprobación se ideó una estrategia de aproximación con los niños y niñas para poder percatarnos de la existencia o no de dichos conocimientos; se construyó una estrategia inductiva evocadora de los conocimientos de los niños y de las niñas a través del dibujo cuyas consignas se derivan de los aspectos considerados en la sintaxis cultural. Esta estrategia detonó a partir de reuniones con los niños donde se realizaron charlas para que expresaran de manera verbal sus conocimientos previos sobre la actividad pesquera. Para ello el primer paso fue establecer algunas preguntas que guiarán las pláticas y actividades a generar con los niños, definiéndose a partir de la frase prototípica –que ya se mencionó con anterioridad- que atrapa el enfoque sintáctico de cultura: “los hombres van al territorio a obtener recursos que transforman con determinadas técnicas e instrumentos para satisfacer necesidades productivas, laborales sociales o ceremoniales” (Gasché, 2009). Sin profundizar en quienes hacen la actividad pesquera o quienes van –porque ya sabíamos que iban los hombres adultos- las preguntas que se hicieron tuvieron que ver con el territorio (¿Dónde se realiza la actividad?), los recursos (¿Con qué realizas la actividad?), los procesos técnicos, instrumentales y de transformación (¿Cómo y con qué realizas la actividad?) y el fin social de la actividad (¿para qué la realizas?). En la plática se le solicitaba que dibujaran lo que iban comentando, con lo cual el dibujo como estrategia evocadora de los conocimientos implícitos en la actividad pesquera ayudó a explicitarlos y a profundizar sobre la actividad.

Es importante recalcar que las charlas y las reuniones grupales con los niños se realizaron en dos contextos totalmente diferentes: *en casa*, durante las vacaciones de fin de año escolar, siendo una experiencia reconfortante, ya que dadas las fechas en que se realizaron contamos con participantes no contemplados en un primer momento: un niño de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos y tres niños que no eran estudiantes de escuelas bilingües pero se interesaron en las actividades y los dibujos que se estaban realizando. Es importante mencionar que aunque no se tenía contemplada su participación los conocimientos compartidos enriquecieron la investigación. Las edades de los niños oscilaban entre los cinco a siete años de edad.

Cuando los niños se sintieron en confianza para participar, lo que se logró fueron charlas, donde ellos debatían aspectos relacionados con la pesca, como por ejemplo: lugares donde se practica la actividad, tipo de productos pesqueros, características de los productos pesqueros, técnicas de pesca y descripción de los instrumentos de pesca y los fines sociales de los productos, lo cual lleva implícita la sintaxis cultural. Este debate lo realizaban mientras dibujaban lo que describían, por lo que el dibujo tomó el papel de evocador para que los niños explicitaran los conocimientos relacionados con mencionada actividad. Dentro de la técnica, los padres de familia también se mostraron colaborativos: complementaban información cuando los niños dudaban al describir algún suceso o instrumento, lo cual mostró el valor al interaprendizaje, como otra característica del Método Inductivo Intercultural (MII). Dada la eventual ayuda de los padres, fueron los niños los que discutieron, logrando un debate interesante sobre la actividad pesquera. Finalmente se pudo notar que los padres de familia se mostraban sorprendidos por la cantidad de conocimientos que los niños expresaban acerca de una actividad que decían no interesarles y no realizaban.

Fotografía 12. Niños dibujando en casa



Fuente: elaboración propia

El uso de la técnica del dibujo fue sorprendente y alentador con respecto al trabajo de investigación con las niñas y niños, quienes mostraron que poseen un conocimiento fragmentado pero vasto de la actividad. No obstante durante la investigación se constató que ellas y ellos no participan de manera directa en la actividad, el hallazgo fue que lo que conocen lo han aprendido por medio de la observación como una forma de aprendizaje sociocultural que los niños han adquirido al participar como observadores en las actividades que se realizan en su contexto familiar y social y por la frecuencia con la que viven, precisamente, diversas actividades relacionadas con la actividad pesquera.

El otro escenario en el que se llevó a cabo la actividad fue la escuela. Previo a la actividad se platicó con el director -en primera instancia- y con los docentes – posteriormente- sobre las actividades planeadas con los grupos, los tiempos de duración de las mismas y los objetivos planteados, finalmente, se solicitó autorización para realizarlas. Se llevaron a cabo reuniones con los grupos de 2º, 4º y 6º grado, la dinámica fue la siguiente: se ingresó al salón de clases y el docente de 6º grado se retiró del aula, no fue así en el caso de los docentes de 2º y 4º grado. El dato anterior se vuelve importante, porque la presencia o no de los docentes permitió que se desarrollaran dinámicas diferentes en la participación de los niños al responder las preguntas guía hechas por la investigadora. En el caso del 2º grado, aunque la docente permaneció en el aula, los alumnos se mostraron muy participativos, abiertos y sabedores de la

actividad pesquera. Por otro lado, los alumnos de 4º grado, se mostraron participativos pero temerosos, con mucha frecuencia volteaban a ver al docente como si éste supiera la respuesta a las preguntas que la investigadora proponía y con la mirada hacia el docente buscaban la aprobación de lo dicho. Esto parecía sugerir que la presencia del docente no implica necesariamente el silenciamiento de los conocimientos no escolares de los niños y las niñas, que suelen no formar parte de las clases regulares pero que en un espacio experimental como el generado pueden surgir inhibiciones dependiendo hipotéticamente de la confianza establecida en la relación docente-alumnos. Pero además de esta relación de confianza, el caso de los alumnos de 6º grado planteó la posibilidad de otra interpretación. Aunque no se contó con la presencia del docente, ellos y ellas no proporcionaron muchos datos, se mostraron apenados y temerosos al responder. Si comparamos el comportamiento entre el alumnado de 2º, 4º y 6º, sus respuestas parecen objetivar el papel aculturador⁶¹ de la escuela cuando a menor exposición escolar corresponde mayor confianza para hablar de las actividades y conocimientos locales y a mayor exposición menos confianza, vergüenza y temor a manifestarlos.

El papel de la investigadora fue de guía haciendo preguntas para que los niños explicitaran los conocimientos relacionados con la pesca. Las preguntas no fueron lineales, tomaron dirección con base en el interés de los niños, es decir, si ellos querían hablar más sobre el mar muerto que el mar vivo, hacia allí se dirigía la conversación. Cabe la pena mencionar que dado el éxito de la actividad evocadora hecha por medio de los dibujos a los niños que se entrevistó en sus casas, se determinó repetir la actividad, por lo que los niños con los que se realizaron las reuniones grupales también dibujaron mientras describían diversos

⁶¹ Para Aguirre Beltrán (1957) la aculturación refiere al contacto de culturas, es decir, la transmisión y asimilación cultural de las influencias recíprocas que se dan entre las culturas y usualmente se da en detrimento de las bases socioculturales (lengua, tradiciones, costumbres, conocimientos, significados y valores) una de ellas.

aspectos relacionados con la pesca. Todo lo anterior fue videograbado para su sistematización y análisis.

Por otro lado, se explicitó *el conocimiento indígena en el maestro* que es parte importante del presente estudio. Según Gasché (2008) es un error el afirmar que el docente que es indígena o se reconoce como tal posee el conocimiento indígena, cuando esto es lo más probable pero, sin embargo, no siempre es así. Tampoco es una ley que el docente que conoce ciertos conocimientos indígenas los maneje en el aula, y si los maneja, que los sepa utilizar de manera correcta con un fin pedagógico y no como simple folklor para justificar su inclusión en los contenidos académicos.

En la presente investigación se ha identificado que la mayoría de los docentes colaboradores poseen conocimientos comunitarios relacionados con la pesca porque son nacidos y crecidos en la comunidad de San Mateo del Mar. La socialización que los docentes han tenido por años al interior de la cultura ikoot les ha permitido la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de concebir el mundo que los identifica como parte de la comunidad. Pero como bien menciona Gasché (2008b) existe una serie de rasgos comunes entre los docentes indígenas que indican que tienen un conocimiento fragmentario y limitado de su propia cultura, y que la formación que han tenido como docentes hace que haya una sobre-valoración de la ideología culturalmente dominante.

Además, el profesor como estudiante también pasó por una etapa de “separación” gracias al proceso de escolarización que tuvo que llevar a cabo para lograr ser docente, en este caso egresado de la UPN o de la ENBIO. Este mismo proceso de escolarización se da bajo un programa nacional de educación que históricamente ha sido discriminatorio, segregador y ha reproducido relaciones sociales de desigualdad y de dominación, por lo que en ocasiones, de manera consciente o inconsciente, existe una negación del universo socio-cultural indígena en su práctica docente.

Como se ha comentado en apartados anteriores, los programas de formación para docentes de zonas indígenas son un punto importante a tratar, ya que dicha formación debe estar dirigida hacia la educación del niño a partir de su universo cultural, tomando en cuenta en un mismo nivel de importancia los contenidos escolares y la ciencia, que apuntale un objetivo político de reivindicación de los conocimientos indígenas y de la cultura ikoot.

Finalmente tenemos *los conocimientos indígenas en los conocedores de la comunidad*, que en este caso, son los padres de familia colaboradores que se dedican a la actividad pesquera. Ellos son conocedores de la actividad porque han convivido con ella durante años, es parte de su quehacer cotidiano y constituye la principal actividad de subsistencia familiar. Para poder “tener” los conocimientos comunitarios y facilitarlos en la escuela su uso pedagógico, es necesario el acercamiento a este tipo de actores. En la presente investigación se visitó a las familias en sus hogares y existió colaboración en algunas actividades relacionadas con la pesca. Dicha estrategia permitió que los datos sobre los conocimientos indígenas fueran el resultado de una descripción mucho más densa que la descripción que puede arrojar una entrevista convencional. La actividad fue central para la identificación de los conocimientos que los padres de familia aportaron.

Es importante resaltar que la actividad constituye un proceso fundamental para la activación de las fuentes indígenas; es decir, a partir de la aproximación a la actividad pesquera se puede avanzar en la explicitación de acciones específicas y más cercanas a la realidad. Este acercamiento trae consigo el análisis de los pasos de la acción y se reflexiona sobre los conocimientos implícitos. En la presente investigación este proceso ocurrió solamente en el caso de los padres de familia/comuneros, quienes explicitaron el conocimiento relacionado con la pesca realizando la actividad. Fue muy interesante la interacción con estos actores, ya que cuando se les preguntaba sobre algún proceso sobre la pesca

del camarón, ellos decían que teníamos que ir a pescar para que yo observara cómo se hacía, que les era difícil explicarlo “así nada más sin verlo”. De esta manera, los padres de familia realizaron una demostración de la pesca del camarón, ya que en un contexto “natural”, es decir una noche común y corriente de pesca mi condición de mujer no me permitiría poder observar el proceso, ya que la pesca es una cuestión del género masculino cuando a las mujeres les corresponde otros roles como la limpia, la cocción, la preparación y la venta.

De esta manera, toda la familia se reunió y se pudo presenciar el proceso. El hecho es que el acercamiento a la actividad resultó en todo los casos imprescindible y ayudó a tener insumos para hacer preguntas que generaran la explicitación de conocimientos más específicos. Recordemos que mi acercamiento a la actividad se había dado por medio de algunas charlas informales con los docentes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos, por lo cual, yo no conocía el proceso de la actividad porque vivo en un contexto totalmente distinto y sin este acercamiento difícilmente podría preguntar cuestiones tan específicas como el funcionamiento de la trampa en una herramienta de pesca del camarón como es el copo. Por lo que mi participación en la actividad como observadora, tal y como sucede con los niños, amplió mi visión acerca de todo el conocimiento implicado en la realización de una actividad tan compleja como lo es la pesca.

Cuando se vivenció la actividad surgieron preguntas acerca de las técnicas, estrategias, herramientas, fines sociales, relación de la actividad con la luna, medios de transporte, herramientas que se utilizan, etc. y de esa manera el conocimiento indígena implícito en la actividad comenzó a explicitarse con maestría y mucha naturalidad por parte de los padres de familia/comuneros. Esta experiencia fue esencial para esta investigación, ya que uno de sus objetivos fundamentales consiste en documentar las actividades comunitarias que tienen que ver con la pesca como actividad central, difícil de atrapar cuando los niños y niñas no participan en ella, y validar esta actividad y las diversas

actividades generadas –como la limpia, selección, venta, preparación con fines alimenticios, venta, entre otras- como fuentes de conocimientos y valores propios. Estos conocimientos y valores pueden fortalecer la agencia docente para la diversidad en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos. Para poder contribuir a este objetivo, estos apartados se han dedicado a la explicitación de algunos de los conocimientos indígenas relacionados con la pesca en la comunidad ikoot de San Mateo del Mar Oaxaca para, además, mostrar su posible articulación con los conocimientos escolares.

Finalmente es importante mencionar que en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos se ha identificado que los docentes han invitado a los conocedores comunitarios en algunas actividades escolares con el fin de que éstos últimos ilustren a los niños con ciertos conocimientos, sin embargo, poco se observó sobre el tratamiento de dichos conocimientos en el aula, más bien, se analizan como actividades separadas.

5.2.3 Estrategias inductivas evocadoras y herramientas para la sistematización de conocimientos indígenas.

Como se ha mencionado en el apartado metodológico, se utilizaron estrategias inductivas evocadoras de los conocimientos de los niños y de las niñas a través de la sintaxis cultural. Estas constituyen estrategias que surgieron en la marcha y se planearon para comprobar la existencia o no de una relación directa entre la actividad pesquera y los conocimientos que los niños tienen sobre mencionada actividad. Por lo que se realizaron reuniones grupales con estos últimos en sus hogares y en la escuela. Esto por medio de charlas sustentadas en preguntas guiadas y coloquiales que correspondieron al concepto sintáctico de cultura. Estas charlas fueron complementadas con dibujos que los niños hicieron acerca de territorio, productos, técnicas y fines sociales de la actividad pesquera. Estas estrategias se constituyeron en una herramienta muy útil para

que finalmente el niño explicitara conocimientos comunitarios relacionados con la pesca.

La utilización de estas estrategias contribuyó al MII (Gasché, 2008b: 279) ya que este método tiene su punto de partida en el concepto sintáctico de cultura, es decir, entiende que la cultura es resultado de la actividad, por lo tanto parte de la actividad como centro, ¿pero qué pasa si la actividad está ausente en algunos de los portadores del conocimiento indígena? Esta pregunta surge a partir del acercamiento a la cultura ikoot y específicamente a la actividad pesquera, ya que los padres de familia reportaron que no existía una participación directa de los niños en dicha actividad; siguiendo los fundamentos del MII, esta ausencia de actividad limita el seguimiento a los conocimientos que los niños podrían tener acerca de la misma sin necesidad de participar en ella, ya sea por la edad o por seguridad personal. Es importante mencionar que en esta tesis se pudo comprobar que a través de las estrategias mencionadas se podría explicitar conocimientos relacionados con la actividad pesquera sin necesidad de la participación de los niños, lo anterior no minimiza la importancia de la actividad como el principal motor de aprendizaje y transmisión cultural, sino que respeta la concepción de los padres acerca de las necesidades físicas del niño y el nivel de seriedad y responsabilidad que requiere la actividad pesquera.

Como se ha mencionado en el apartado metodológico, en la actividad pesquera practicada en la comunidad ikoot, la observación tácita se convierte en una forma de aprendizaje valiosa que es parte de la alfabetización territorial (Bertely, 2007b), es decir que la observación representa una habilidad que es utilizada en contextos socioculturalmente diversos (Bertely, 2000; Podestá, 2011 y Paradise, 1991). En este sentido, las estrategias inductivas evocadoras de los conocimientos de los niños y de las niñas sobre la pesca permitieron la explicitación de conocimientos implícitos en la actividad que los niños adquirieron gracias a la observación, en consecuencia la participación de los niños no solamente se da en el hacer, sino por medio de la observación.

Por otro lado se hizo uso del Calendario de Indicadores y Actividades Sociales y Productivas utilizándose como una herramienta para organizar los conocimientos que los docentes y comuneros otorgaron sobre la actividad pesquera. Este calendario se trabajó como una herramienta propia del MII y articuló los conocimientos de los docentes y los comuneros acerca de la pesca, evitando el establecimiento de fronteras inexistentes donde la escuela no aparece articulada a la comunidad y viceversa. De esta manera, el Calendario Socionatural es el primer paso hacia la sistematización de los conocimientos que se encuentran implícitos en la pesca con el fin de apoyar al docente en la integración de los conocimientos comunitarios en el currículum escolar.

También se hizo uso de la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza que se utilizó como una herramienta para la sistematización de la información otorgada por los niños. La Matriz contribuyó al proceso con el fin de organizar los conocimientos explicitados por los niños sobre la actividad pesquera. Esta sistematización facilita su uso en prácticas pedagógicas interculturales y a la gestión docente en y para la diversidad cultural.

Estas estrategias son útiles para articular las diferentes fuentes del conocimiento que conforman los niños, los comuneros, los maestros y los escritos antropológicos. En este sentido, la información otorgada por alguno de ellos puede ser complementada con la información que da otro de los portadores del conocimiento. De esta manera, aunque el conocimiento se encuentra fragmentado pero distribuido socialmente se puede hacer un ejercicio de integración donde, con la ayuda de la información otorgada por todos los portadores del conocimiento indígena, se pueda hacer una matriz que concentre los conocimientos.

Como se puede observar, el MII constituye una *Metodología Catalizadora Etnogenética* (MCE) que influye en potenciar el proceso de etnogénesis⁶² en los agentes escolares y comunitarios al acompañar a los niños comuneros y a los docentes en la construcción de herramientas pedagógicas que tomen en cuenta los conocimientos no legitimados en la cultura escolar. Esto provoca en los agentes escolares y comunitarios procesos que llevan a una *resignificación identitaria* que tienen que ver con la identificación con el grupo étnico, permite la concientización y convencimiento de la pertinencia, la relevancia y el potencial educador del conocimiento comunitario y la explicitación activa de emblemas y conocimientos que generan y vitalizan procesos de distinción étnica.

En este sentido los docentes conjuntamente con los niños y comuneros se convierten en *agentes catalizadores de la etnicidad* ya que por medio de la transformación de las formas de enseñar adecuadas al proceso sociocultural de aprendizaje, influyen en la transformación de una cultura escolar convencional a una cultura escolar incluyente que parte de los saberes locales.

En el siguiente apartado se presentan algunos conocimientos, valores y significados indígenas reportados por los conocedores de la actividad pesquera.

5.2.3.1 Conocimientos, valores y significados indígenas relacionados con la actividad pesquera

a) De los padres/comuneros y docentes

En el caso de estos actores, la sistematización de los conocimientos explicitados sobre la actividad pesquera se basó (en algunos elementos) en una propuesta

⁶² En este trabajo de investigación se conceptualiza a la etnogénesis como un proceso de revitalización y reconstrucción de la identidad étnica de los sujetos derivada de su experiencia y participación con dinámicas socioculturales específicas, lo que trae consigo una especie de actualización identitaria positiva hacia la cultura ikoot.

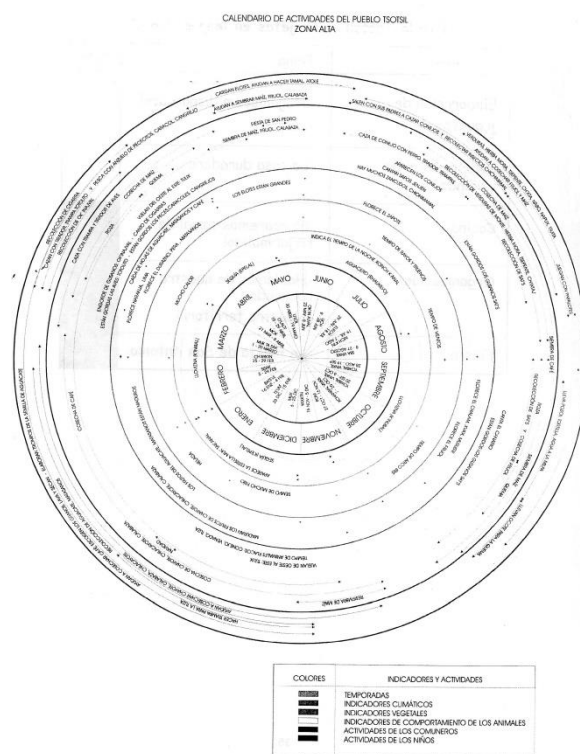
curricular⁶³ para la educación primaria intercultural y bilingüe que fue elaborada por un grupo de educadores comunitarios tzeltales, tsotsiles y ch'oles del estado de Chiapas, algunos de ellos integrantes de la Unión para Maestros de la Nueva Educación (UNEM) y otros independientes. También participaron asesores no indígenas como el mismo Jorge Gasché, del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), así como otros adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) (UNEM, 2009), todos coordinados por María Bertely Busquets.

Esta propuesta se basa en la necesidad de construir desde abajo una nueva educación intercultural y bilingüe que se aplique en las escuelas primarias ubicadas en el medio indígena. Parte del fortalecimiento de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, de la profunda integración Hombre-Sociedad y Naturaleza que nos caracteriza, y de los valores positivos que se practican en las comunidades indígenas para, desde lo propio, articularse con la cultura nacional mestiza del país y con las demás culturas. Se construyó ejerciendo los derechos de participación activa en la formación y ejecución de los programas y servicios educativos destinados para los pueblos indígenas (UNEM, 2009).

En este sentido, en la presente investigación se utilizó el Calendario Socionatural, este calendario constituye "...el eje central para la planeación y organización del proceso enseñanza aprendizaje, por lo que el primer paso de dicho proceso es su elaboración. Cabe la pena señalar que el calendario de indicadores y actividades sociales y productivas nunca es definitivo, sino es cambiante y flexible..." ya que va cambiando dependiendo de los cambios climáticos, sociales, económicos y culturales de la comunidad (UNEM, 2009). A continuación se presenta una imagen de un Calendario Socionatural de actividades del pueblo Tsotsil como ejemplo de la forma en la que se organiza el mismo.

⁶³ Los elementos que se retomarán de la propuesta curricular son sólo aquellos que ayudarán al registro de los conocimientos indígenas con el fin de apoyar la práctica docente diaria y la posible articulación con los conocimientos académicos.

Imagen 2. Calendario de actividades del pueblo Tsotsil. Zona alta



Fuente: UNEM (2009:76)

El calendario se ha utilizado en este trabajo de investigación como una herramienta de organización de los datos proporcionados por los colaboradores, en este caso, los padres de familia y los docentes. Sin embargo, cabe señalar que los calendarios realizados por los integrantes de la UNEM y otros con fines pedagógicos tienen un proceso de elaboración mucho más amplio y con mayor participación con los sabios. Dados los tiempos y alcances de esta tesis, el Calendario Socionatural ha sido de gran ayuda para que los conocimientos explicitados por los docentes y padres de familia estén organizados para su posible articulación en los procesos escolares y con esto se dé el apoyo a la agencia docente en y para la diversidad cultural. Es importante mencionar que este ejercicio también significó un proceso de interaprendizaje entre el padre de familia con sus hijos mayores y entre los mismos docentes, ya que se pudo

observar que durante el proceso de realización del Calendario Socionatural discutían las actividades antes de plasmarlos en el papel.

Fotografía 13. Elaboración del Calendario Socionatural por parte de los padres de familia



Fuente: información propia

A continuación presentaremos dos calendarios de indicadores y actividades sociales y productivas realizados por los padres de familia y los docentes. Para los fines de esta tesis y atendiendo a los objetivos de la presente investigación, los Calendario Socionaturales son exclusivamente de la actividad pesquera de la comunidad ikoot de San Mateo del Mar Oaxaca, Esto, cuando sabemos que el planteamiento original para el registro del Calendario Socionatural es registrar las diferentes actividades sociales y productivas que se realizan en un ciclo agrícola en la comunidad donde se encuentre la institución educativa.

El primer Calendario Socionatural que se presenta⁶⁴ es propuesto por los padres de familia/comuneros colaboradores de esta investigación. Su elaboración implicó varias visitas a los domicilios con el fin de recabar la información acerca de todos los indicadores; las charlas se realizaron mayormente por las mañanas

⁶⁴ Una de las características principales del calendario original es su forma circular, esta forma facilita la colocación de las diferentes actividades proporcionadas por los sabios, además hace más clara la complejidad de los tiempos en que suceden dichas actividades, por ejemplo: en ocasiones, existen actividades que se “entrecruzan”, es decir, cuando existen indicadores que abarcan dos o más meses.

cuando el padre llegaba de ir a pescar. Mientras desayunábamos platicábamos en general del proceso que se lleva a cabo para poder “traer camarón o jaiba a la casa”. Posteriormente nos sentábamos en una orilla de la mesa a trabajar en una cartulina donde con anticipación se había elaborado los círculos concéntricos que constituyen el Calendario. Aunque el lápiz se lo daba a los padres de familia, ellos le cedieron la responsabilidad de la escritura al hijo mayor para que escribieran “con letra bonita” en el papel. La entrevista se tornó una charla familiar en la lengua ombeayiiüts, donde participaban todos y solo las conclusiones las traducían en castellano para que yo pudiese entender.

El segundo Calendario Socionatural fue propuesto por dos docentes de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos y fue elaborado durante los tiempos libres y cortos que se abrieron entre las clases, con el fin de respetar las actividades académicas de la escuela. Con antelación se proponía una fecha y hora en la que el docente podría apoyar en la realización del calendario. El patio de la escuela era el centro de reunión y se comenzaba el día y fecha acordada con una plática acerca de los fines del calendario⁶⁵. Esto entusiasmaba a los participantes y los motivaba para ofrecer informaciones diversas y esto los entusiasmaba para otorgar los datos acerca de la actividad. En algunos momentos otros profesores se acercaban a visualizar lo que se estaba haciendo en la cartulina y aportaban más información. Cuando esto sucedía, los docentes discutían sobre las fechas de las actividades, productos pesqueros, medios de transporte del producto, las funciones de los roles de géneros en la actividad, etc. Fue muy interesante poder observar que todos los docentes se notaban muy socializados con el tema de la pesca y esto apoyó mucho en la explicitación inicial de los conocimientos y la validez de su potencial pedagógico.

⁶⁵ Se les comentaba que el calendario pudiese apoyarlos en atrapar los conocimientos comunitarios que los niños tienen sobre diferentes actividades para “ponerlos en papel”. Lo anterior facilitaría la inclusión de estos conocimientos con los conocimientos escolares en las planeaciones que realizan para sus clases. Pero además esta inclusión ayudaría a incitar el uso de la lengua huave con objetivos pedagógicos y a reforzar el proceso identitario de los niños, maestros y comuneros con la cultura ikoot.

Ya que se tenían ambos calendarios, se realizó otro Calendario Socionatural donde se trató de consensar ambas perspectivas. Algunos de los datos coincidían, pero cuando no coincidían se hacía otra visita donde se les mostraba a los docentes y padres de familia/comuneros la información proporcionada y generalmente los docentes eran quienes cedían el poder de validación a los padres de familia/comuneros. Vale la pena señalar que la información proporcionada por los alumnos no se consideró en los calendarios, ya que no lograron relacionar las diferentes actividades de la comunidad con los meses del año, sin embargo, aportaron una serie de conocimientos que enriquecen los datos que los docentes y los padres de familia otorgaron, sobre todo, al describir las características del objeto o recurso: peces, cangrejos, entre otros.

Cuadro 2. Calendario Socionatural relacionado con la actividad pesquera de la cultura ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca realizado por los padres de familia.

Mes del año	Temporadas	Indicadores climáticos	Indicadores vegetales	Indicadores del comportamiento de los animales	Actividades de los comuneros	Actividades de los niños y niñas
ENERO	-Frio	-Vientos del norte	-Caída de las hojas de los árboles	-Engordan y enflacan las jaibas (todo el año)		NO REPORTAN NINGUNA ACTIVIDAD
FEBRERO					-Fiesta de la candelaria -Cuaresma	
MARZO	-Sequía	-Vientos del sur -Calor	-Cosecha de mango y ciruela		-Cuaresma	
ABRIL					-Cuaresma -Se pide perdón a la orilla el mar	
MAYO	-Sequía	-Vientos del sur -Lluvia			-Se pide perdón a la orilla el mar	
JUNIO	-Lluvia	-Lluvia	-Cosecha de nanchi -Cosecha de guayaba		-Corpus Christi	
JULIO	-Canícula	-Truenos y relámpagos -Lloviznas				
AGOSTO			-Cosecha de guayaba	-Crecimiento y engordadura de los camarones -cosecha del huevo de tortuga	-Festividad de San Mateo Apóstol	
SEPTIEMBRE		-Lloviznas -Vientos del norte		-Cosecha del huevo de tortura -Cosecha del chacal		
OCTUBRE					-Día de santos	
NOVIEMBRE	Aire					
DICIEMBRE	Aire		-Caída de las hojas de los árboles		-Virgen de Guadalupe	

Fuente: Elaboración propia con base en el Calendario Socionatural relacionado con la pesca otorgados por los padres de familia

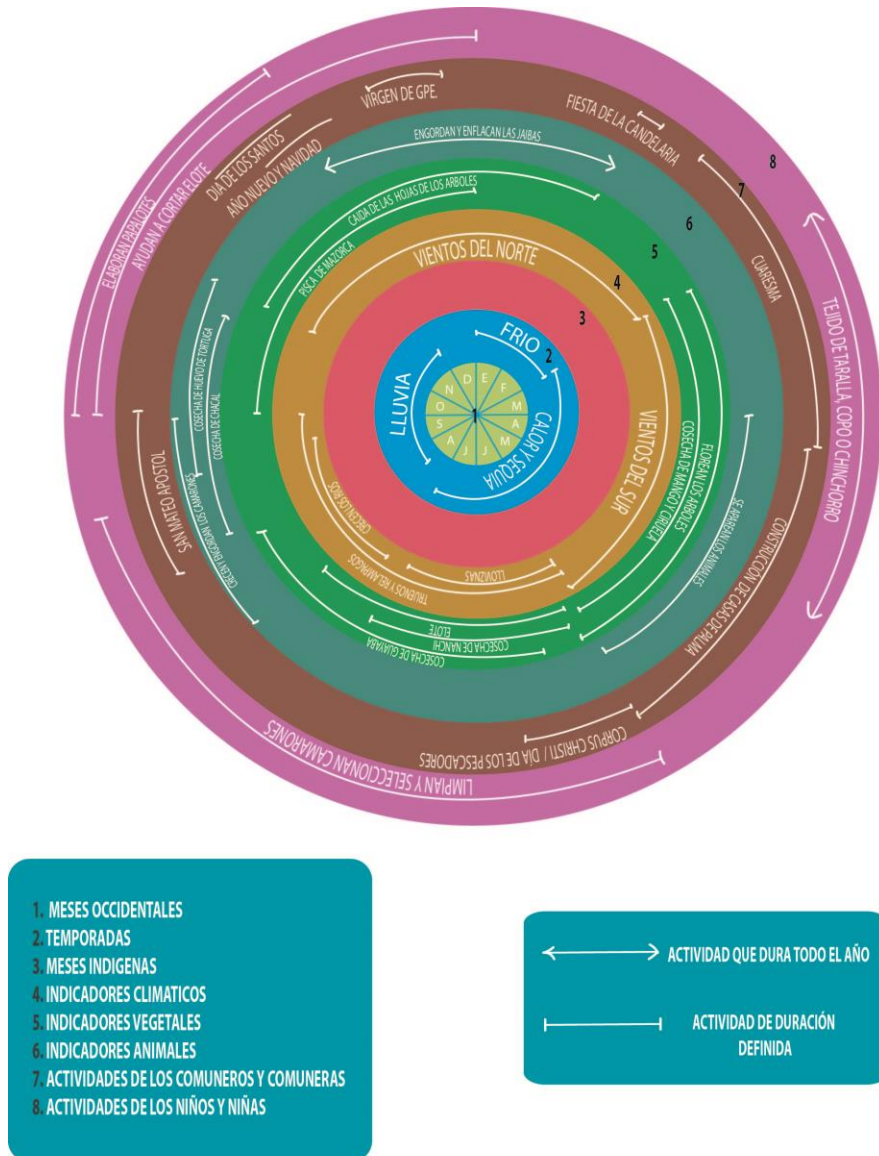
Cuadro 3. Calendario Socionatural relacionadas con la actividad pesquera de la cultura ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca realizado por los docentes.

Mes del año	Temporadas	Indicadores climáticos	Indicadores vegetales	Indicadores del comportamiento de los animales	Actividades de los comuneros	Actividades de los niños y niñas
ENERO	-Frio	-Vientos del norte	-Se caen las hojas de los árboles		-Festejo año nuevo	
FEBRERO					-Festejo de la candelaria	
MARZO	-Calor y sequía	-Vientos del sur	-Florecen los árboles	-Se aparean los animales -Peces gordos	-Semana santa	
ABRIL		-Temporada de mango, ciruela y tamarindo				
MAYO		-Vientos del sur -Lloviznas				
JUNIO		-Lloviznas		-Peces gordos	-Día de los pescadores	
JULIO	-Calor y sequía -Canícula	-Truenos, lluvias, relámpagos y cielos nublados				
AGOSTO	-Canícula		-Maíz, yuca, camote listos para ser cosechados	-Aparecen sancudos y chaquistes -Temporada de peces, camarones y huevo de tortuga		
SEPTIEMBRE	-Lluvia					
OCTUBRE						-Elaboran papalotes
NOVIEMBRE		-Vientos del norte	-Maíz, yuca, camote listos para ser cosechados -Se caen las hojas de los árboles	-Temporada de peces, camarones y huevo de tortuga	-Festejan día de muerto	
DICIEMBRE	-Frio		-Pisca de mazorca -Se caen las hojas de los árboles		-Festejo de navidad	

Fuente: Elaboración propia con base en el Calendario Socionatural relacionado con la pesca otorgados por los docentes.

A continuación se presenta el Calendario Socionatural que integra los datos otorgados por los docentes y los padres de familias-comuneros expresados en los cuadros anteriores y que permite ver gráficamente las actividades de diversa índole de la cultura ikoot.

Imagen 3. Calendario Socionatural integrado de la actividad pesquera de la cultura ikoot de San Mateo del Mar.



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, los indicadores y actividades sociales y productivas relacionadas con la actividad pesquera se encuentran distribuidos en los 12 meses que integran el calendario occidental, ya que en la comunidad ikoot no se identificó con una clasificación del año diferente o propio de la cultura huave. También se puede visualizar que el cuadro se encuentra distribuido en seis indicadores que ayudan a organizar las diferentes actividades, como se propone en el MII propuesto por Jorge Gasché y cultivado en México por la REDIIN (Bertely Coord., 2011). Este Calendario Socionatural constituye un instrumento que el docente debe elaborar investigando sobre las actividades comunitarias que se realizan todo el año con los habitantes de la comunidad y con los propios niños. Con base en esta información los docentes pueden elaborar materiales didácticos que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y con ello tendrán las bases para poder articular los conocimientos comunitarios con los conocimientos escolares en el aula de clases.

b) De los niños/alumnos

Para poder organizar los conocimientos explicitados por los niños así como su posible articulación y ampliación intercultural, se utilizó como herramienta la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza, esta matriz, menciona Gasché, opera como una “red para pescar contenidos de las actividades sociales” por medio del MII, ya que los conocimientos indígenas – que son dinámicos y cambiantes- no se encuentran de la misma manera que los conocimientos escolares-universales, por lo que la UNEM (2009) utiliza esta matriz con el fin de aprovechar pedagógicamente las actividades comunitarias (en este caso, las relacionadas con la pesca) así como su posible articulación y ampliación intercultural y generar, por medio del MII, contenidos escolares (comunitarios indígenas y escolares-universales) (UNEM, 2009: 85) que pudiesen apoyar a la agencia docente en y para la diversidad cultural y para

desarrollar competencias interculturales que deriven en prácticas escolares pertinentes.

La Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza utiliza la siguiente oración que expresa de manera concreta, pero genérica, en qué consiste lo que definen como actividades productoras y actualizadoras de las culturas y de los conocimientos comunitarios indígenas: “nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales”⁶⁶. Según la UNEM (2009) dicha frase representa de manera articulada los diferentes elementos que entran en juego en una actividad social y que, analizados en su especificidad, permiten diseñar una estructura curricular genérica basada en los cuatro elementos-categorías como ejes temáticos (UNEM, 2009) y que en esta investigación se utilizaron como guía para la elaboración de las preguntas guía; esos elementos-categorías son los siguientes:

1. Territorio-naturaleza: El concepto de territorio engloba a todos y hace que actuemos, también es vida e implica el respeto a la Madre Tierra y a los seres de la naturaleza.
2. Recurso natural-producto: este concepto se refiere a los elementos que se identifican en el territorio y en la naturaleza, así como los productos del proceso de transformación de la naturaleza por medio del trabajo y de las técnicas.
3. Trabajo-técnica: Se refiere al proceso de transformación de los recursos naturales y a los saberes implícitos.
4. Fin social-sociedad: Se refiere “a la función social implícita en la realización de una cierta actividad social, productiva, ritual o recreativa. En esta parte entran aquellos valores positivos que orientan la vida en nuestras sociedades y culturas” (UNEM, 2009: 87).

⁶⁶ Dicha oración es producto del proceso de reinterpretación, adaptación y apropiación de los educadores tzeltales, tsotsiles y ch'oles y los asesores que participaron en el proceso de diseño curricular. La palabra “nosotros” da importancia al colectivo más que al individuo, privilegiando la dimensión comunitaria. La palabra “pedir” se utiliza para subrayar la relación de respeto que se tiene con la madre tierra. La palabra “trabajamos” se utiliza para enfatizar la dimensión colectiva del trabajo (UNEM, 2009: 85).

En cada uno de estos ejes, el *significado indígena* está presente “como eje transversal, el pensamiento filosófico indígena que se desprende de los discursos (cuentos y relatos, consejos, cantos, oraciones, etc.) que acompañan la realización de la actividad y que expresan el significado propio que da sentido a la actividad y, al mismo tiempo, garantiza su eficiencia, o sea, el logro del fin social” (UNEM, 2009: 87).

Para tener una visión esquemática de lo mencionado anteriormente, se presenta la estructura básica de la Matriz y la relación que guardan entre sí los ejes temáticos:

Esquema 8 Matriz de Contenido del Área Integradora sociedad Naturaleza

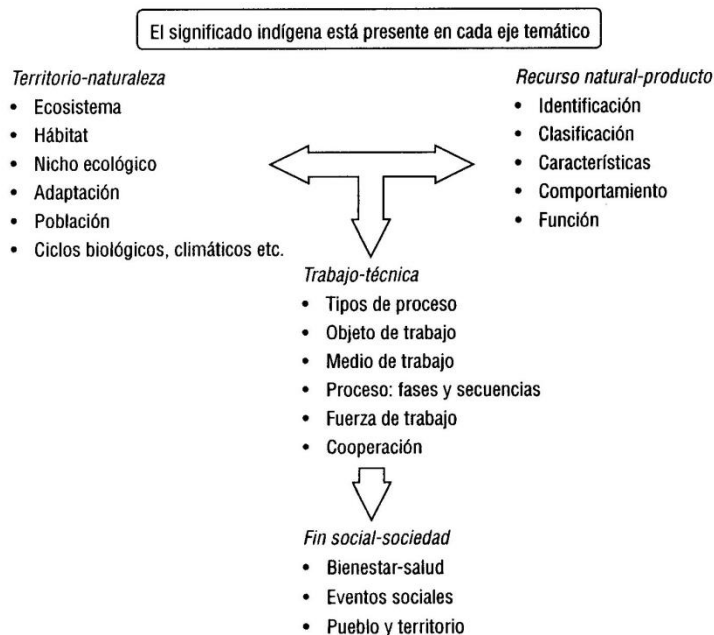
Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza

Territorio- Naturaleza	Recurso natural- Producto	Trabajo- Técnica	Fin Social- Sociedad
Variables principales	Variables principales	Variables principales	Variables principales
• Variables	• Variables	• Variables	• Variables
•• subvariables	•• subvariables	•• subvariables	•• subvariables
••• sub-subvariables	••• sub-subvariables	••• sub-subvariables	••• sub-subvaria

Variable permanente: significado indígena

Fuente: UNEM, 2009: 95

Esquema 9. Relación de los ejes temáticos con el significado indígena.



Fuente: UNEM, 2009: 88

Como bien menciona la UNEM (2009) a través de estos ejes:

“(…) es posible producir contenidos escolares mediante un proceso que parte de lo genérico para llegar a lo específico, utilizando categorías intermedias cada vez más estrechas que orientan la atención y la observación, la descripción y el análisis, con el fin de explicitar la realidad implícita en la acción, diversificar los conocimientos y crear las condiciones para el desarrollo de mayores capacidades de síntesis e interpretación (…).” (UNEM, 2009: 88).

En otras palabras, se parte de una actividad (la pesca) desagregándola por medio de variables, subvariables y sub-subvariables (de lo general a lo particular) que inciten al docente y al alumno a observar, describir y analizar los conocimientos implícitos en dicha actividad y su posible articulación con los conocimientos escolares-universales. De esta manera se construye la Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza. En el caso de esta investigación, los datos otorgados por los niños fueron insumos esenciales para sistematizar y organizar los conocimientos alrededor de la pesca con base en esta matriz y de la misma manera armar la sintaxis, es por eso que se utilizó como una herramienta del MII.

Teniendo en claro lo descrito con anterioridad, el presente apartado también tiene el objetivo de describir algunos de los conocimientos y valores explicitados por los niños con base en el aprendizaje observacional socioculturalmente construidos en esta comunidad. Para poder construir la matriz se presentan algunos datos otorgados por los niños sobre características físicas del producto, su localización, instrumento que se utiliza para su pesca, clasificación, lugares y costos para la venta.

Los niños comenzaron describiendo algunos de los productos más comunes de la actividad pesquera: El *tixem* o camarón, su pesca se lleva a cabo en el mar muerto. Los niños discutieron acerca de las principales características de este producto, como por ejemplo: características físicas, localización del producto, instrumento que se utiliza para su pesca, clasificación del producto para la venta, costos del producto y lugares de venta:

Arelí: ¿camina el camarón?

María Luisa: no sé, ¿camina?

Arelí: sí, camina porque tiene pies

Carlitos: no, abajo no camina, camina en el agua, mueve sus pies

Arelí: cuando está abajo del mar, en la tierra no camina. Algunos brincan

Leonardo: hay unos grandes que tienen pinzas y tienen unas cosas como hilos, pero no son hilos, le sale de los ojos, es como pelos

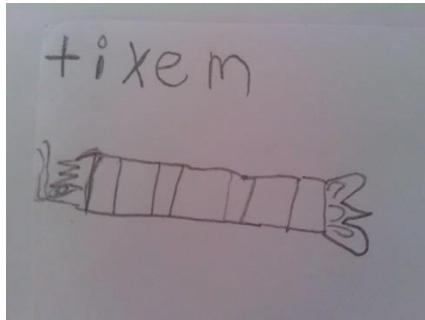
Jesús: mi papá atrapó uno bien grande con copo y lo vendió mi mamá en el mercado o si no lo vende en Salina Cruz, si es mucho camarón va a Salinas

María Luisa: ...y ¿a cómo está el camarón?

Arelí: pues por bolsas, algunas te venden llena, algunos son de chiquitos, algunos son de grandes, los venden aparte. Los grandes cuesta mucho y los chiquitos cuestan menos.

Como se puede leer, los niños comenzaron a discutir algunos aspectos sobre los camarones mientras realizaban algunos dibujos sobre el producto en cuestión:

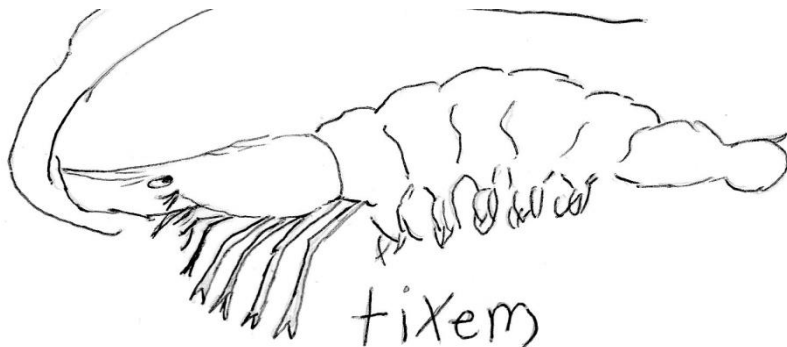
Imagen 4. Dibujo de *Tixem* hecho por uno de los niños



Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados

De repente, llegó el papá de Carlos y ayudó a dibujar un camarón. El comentó que el camarón tiene 6 patas delanteras y 6 patas traseras:

Imagen 5. Dibujo de *Tixem* hecho por el papá de Carlos



Fuente: elaboración propia con base en los datos recabaos

Después siguió la discusión sobre el *Tixem*, en este caso se referían al papá de Carlos preguntándole los datos que habían discutido anteriormente; se obtuvieron nuevos datos sobre las características físicas del camarón y la forma en la que se comporta en el mar:

Areli: ¿verdad que el camarón camina?

Sr. Carlos: sí camina pero...

Carlitos: En la tierra no camina ¿verdad?

Sr. Carlos: sí camina en la arena, pero camina así (muestra con señas) despacito y en el mar camina más rápido y se mueve en forma circular, cuando se quiere escapar es en forma de círculo, no en forma de línea, se corre rápido y a veces salta

Leonardo: Este es *pen*, es un camarón también pero el *pen* es más chiquito, es del mar vivo y el *tixem* vive en el mar muerto

La experiencia anteriormente mencionada ayuda a analizar el interaprendizaje que se da entre los niños y el Sr. Carlos al interactuar para complementar o corregir información acerca de la pesca. Según Gasché el interaprendizaje es la “palabra clave que evoca el proceso fundador de todo proyecto educativo intercultural” (:384).

Posteriormente el señor se retiró porque venía de pescar, situación que se aprovechó y se extrajo del canasto una jaiba que el Sr. Carlos había obtenido:

Areli: esta es una jaiba, se parece a los cangrejos, pero los cangrejos viven en el mar vivo, debajo de la tierra. Saben sabroso, en mi casa lo comemos.

Carlitos: estas jaibas tienen dos tenazas, sirve para morder.

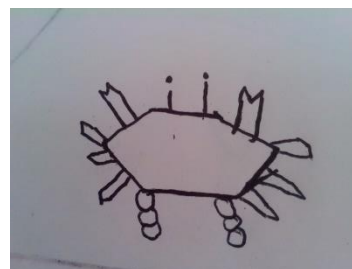
María Luisa: ¿y cuántas patas tiene?

Carlitos: cuatro y se atrapa con tarraya en el mar muerto, la jaiba en el mar vivo, ah no, no tiene cuatro, ya lo conté tiene diez patas, cuatro de un lado, cuatro del otro y dos en su cabecita.

Areli: las jaibas y los cangrejos caminan de lado, quién sabe por qué.

A continuación se presentan dos dibujos de las jaibas hechos por los niños.

Imagen 6. Dibujos de la jaiba hecho por dos de los niños



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente el Sr. Carlos acercó a la mesa una libreta donde tenía dibujos hechos por él. Comentó que fue un trabajo que la maestra de primer año había pedido a los padres de familia. Con base en esos dibujos los niños continuaron hablando de otros tipos de productos como lo son el pulpo y otro tipo de camarón, el tiburón, el pez sierra y el calamar:

Carlitos: este es un pulpo, vive en el mar vivo y en el mar muerto y se atrapa con tarraya.

Areli: ese se cocce como se cocce el camarón, se hace caldo.

Carlitos: nosotros lo comemos como ensalada.

Areli: no se hace ensalada.

Carlitos: sí se hace, pregúntale a mi mamá vas a ver.

Leonardo: mira, este se llama *pen*, vive en el mar vivo y el *tixem* vive en el mar muerto, el *pen* o chacal es más chiquito y vive en la laguna.

Areli: tienen una puntita en su trompita que lastima.

Leonardo: mira, también hay tiburón y vive en el mar vivo, pero ese no se pesca. Lo pescan barcos más grandes y lo venden lejos.

María Luisa: ¿qué otra cosa?

Carlitos: El pez sierra se atrapa con tarraya.

María Luisa: ¿se come?

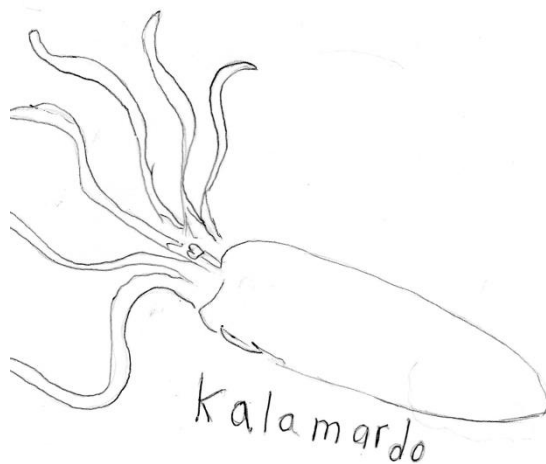
Carlitos y Areli: no

Carlitos: ese mata gente, corta con su sierra, vive en el mar vivo, nosotros no lo comemos, pero otra gente sí.

Areli: hay un calamar.

Carlitos: yo lo he visto (llama a su papá para que dibuje un calamar) mi papá los atrapa y sabe bien rico, también lo vende mi mamá.

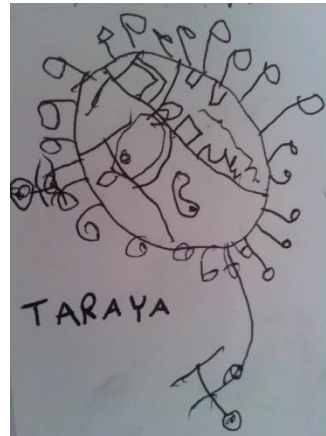
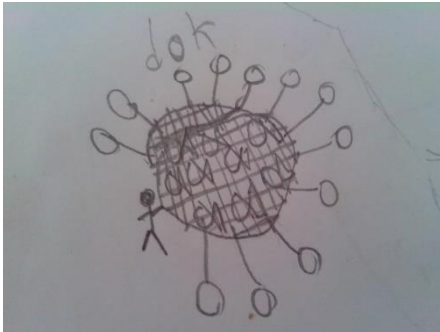
Imagen 7. Dibujo del calamar hecho por el papá de Carlos



Fuente: elaboración propia

También describieron algunos de los instrumentos mencionados durante la actividad: tarraya y kopo.

Imagen 8. Dibujos de la tarraya o *dok* hecho por los niños como otro instrumento de pesca utilizado principalmente en el mar vivo.



Fuente: Elaboración propia.

Areli: la tarraya se avienta.

María Luisa: ¿y dónde se utiliza la tarraya?

Areli: en el mar vivo.

Sr. Carlos: pero también en el mar muerto y en la laguna, se avienta.

Carlitos: con eso se atrapa jaiba, pescados y charales.

A continuación se presenta una imagen con dibujos de un instrumento de pesca utilizado en el mar muerto para la pesca de camarones, principalmente.

Imagen 10. Dibujos del kopo hecho por los niños



Fuente: Elaboración propia

Leonardo: El kopo sirve para atrapar camarón.
María Luisa: ¿en dónde se utiliza?
Leonardo y Carlitos: en el mar muerto.
Leonardo: se amarra de tres palos, se tiene que bajar mi papá a amarrarlo, nada y amarra con unos mecatos en los tres palos.
María Luisa: ¿a qué hora se hace?
Carlitos: en la noche porque los camarones salen en las noches.
Sr. Carlos: se utiliza lámparas para llamar a los camarones y se ponen tres o cuatro copos, dependiendo del número de copos son los palos.
María Luisa: ¿y se pesca mucho así?
Carlitos: Más cuando está nublado o más oscuro.
Sr. Carlos: Cuando hay luna llena se pesca menos, cuando está nublado se pesca más.

Con base en los conocimientos anteriormente presentados, se muestra un ejemplo de la Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la pesca realizada con base en datos proporcionados por los niños.

Cuadro 4. Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la pesca realizada con base en datos proporcionados por los niños

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
Mar muerto	Tixem (camarón)	Copo	-Venta en el mercado -Consumo familiar
	Jaiba	Tarraya	-Venta en el mercado -Consumo familiar
	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar
Laguna	Pen o chacal	Tarraya	-Venta -Consumo familiar
Mar vivo	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar
	Tiburón		-Venta
	Pez sierra		-Venta

Fuente: elaboración propia

Complementando el cuadro anterior, se presenta la matriz que integra los datos proporcionados por los niños de 2°, 4° y 6° grado con los cuales se realizaron los reuniones grupales dentro de la escuela.

Cuadro 5. Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la pesca realizada con base en datos proporcionados por los niños de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos.

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
Mar muerto -Hay palos para amarrar la tarraya y el copo -No hay olas	Tixem (camarón)	Copo	-Venta en el mercado -Consumo familiar (caldo de camarón)
	Jaiba	Tarraya	-Venta en el mercado -Consumo familiar (hervido con sal)
	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar (ensalada)
Laguna -No hay olas	Camarón	Tarraya	-Venta -Consumo familiar
Mar vivo -No hay palos -Olas grandes	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar
	Pescado		-Venta -Consumo familiar (pescado frito y caldo de camarón)
	Medusas		
	Huevo de tortuga	Recolección en la playa	-Venta

Fuente: Elaboración propia.

Además de los conocimientos mencionados en las matrices que se presentaron, en general, los niños referenciaron temas como los roles de género en la actividad y los principales platillos con los productos de la pesca. Este ejercicio de elaboración del Calendario Socionatural y productivas y la Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionadas con la actividad pesquera, derivó información importante acerca del contexto natural y social de la pesca.

A lo largo de este capítulo el conocimiento indígena se aprecia en distintas fuentes: niños, comuneros, docentes y escritos antropológicos y según Gasché (2008):

“ (...) aun cuando el conocimiento indígena exige un esfuerzo previo a su uso pedagógico: el de objetivarlo notándolo por escrito, inventariándolo, sistematizándolo e integrándolo en manuales y

materiales escolares...es decir...convertirlo en un saber que existe en las mismas condiciones materiales que el saber escolar convencional y que, desde luego, puede ser manejado de la misma manera en el aula...de una existencia exclusivamente oral y arraigada en las mentes y los gestos, el conocimiento indígena, al parecer debe adquirir una existencia escrita para que sea conservado en libros y, de esa manera, alcance el mismo estatus material y operativo que el conocimiento escolar convencional (...)" (Gasché, 2008: 306-307).

La realidad es que son escasos los materiales pedagógicos que faciliten el diálogo de saberes (De Sousa, 2006) entre el conocimiento escolar y los conocimientos indígenas en un mismo nivel de importancia. En este sentido, y para minimizar la desventaja mencionada y con base en el MII, esta tesis se plantea un primer esfuerzo por explicitar el conocimiento indígena relacionado con la pesca, con el fin de que el docente descubra de manera paulatina una alternativa que le permite partir del conocimiento indígena para apoyar los procesos pedagógicos y desarrollar competencias interculturales y favorecer a la agencia docente en y para la diversidad cultural.

Para poder lograr lo anterior, el MII plantea que el conocimiento indígena explicitado y sistematizado debe tener cumplir dos funciones importantes: por un lado posibilidades de ser articularlo al conocimiento científico-escolar con eficiencia formativa y, por el otro, traducirse en revaloración sociocultural. Como hemos visto, Jorge Gasché (2008) expone una visión sintáctica de cultura de la cual se deriva una estrategia pedagógica que desarrolla sus contenidos a partir de una actividad. Esto supone que la cultura es entendida como las acciones que producen los seres humanos "en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos" (:314). En consecuencia, la cultura en esta tesis se define como el resultado de las actividades humanas, donde las fuentes de conocimiento son las personas tomadas en situación a partir de su papel como productores, es decir, como pescadores haciendo pesca o realizando alguna actividad derivada de la misma.

Queda claro que no existen recetas para la atención de la diversidad cultural en el aula, sino sugerencias. El MII sugiere que el docente apoye a la explicitación de los conocimientos comunitarios, su profundización y organización curricular por medio de los cuatro ejes que estructuran el enfoque sintáctico de cultura. Los cuatro ejes son: objeto/recurso natural (¿qué?), medio ambiente/naturaleza (¿dónde?), transformación/técnica (¿con qué?, ¿cómo?), fin social/sociedad (¿para qué?). Estos ejes facilitan la articulación intercultural de los conocimientos comunitarios y escolares mediante un proceso que atiende lo genérico a través de lo específico, con el fin de explicitar los conocimientos implícitos en la acción. Con base en estos ejes, Jorge Gasché (2008) propone una oración que expresa de manera concreta, pero genérica en qué consiste lo que se llama una actividad productora y actualizadora de cultura y conocimiento indígena: “el ser humano produce cosas yendo a la naturaleza a sacar sus materiales para transformarlos con el fin de satisfacer una necesidad (de forma social)” (:315).

Con base en la experiencia que se tuvo en esta tesis, se sugiere que para lograr lo anterior, el primer paso que se propone es hacer uso de los datos otorgados por los niños maestros y comuneros que fueron organizados en la Matriz de Contenidos y el Calendario. En función de la temporada del año en que se planeará la actividad, los docentes y los niños seleccionan una actividad para posteriormente definir juntos una acción que defina la una unidad de aprendizaje. Por ejemplo: tomando en cuenta que se encuentran iniciando un nuevo ciclo escolar que generalmente se da en el mes de agosto, él propondrá una actividad que corresponda a ese mes, para que los aprendizajes y conocimientos sean más significativos, contextualizados y acordes a la temporada. En este caso se podrían proponer: “vamos a la laguna a pescar camarón con el copo para comer y vender” que de acuerdo en el Calendario Socionatural se ubica entre los meses de agosto-octubre (ver imagen 3). Esta oración responde al medio ambiente/naturaleza (¿dónde?), Objeto/recurso natural (¿qué?), transformación/técnica (¿con qué?, ¿cómo?), fin social/sociedad

(¿para qué?). Con esta oración se puede desarrollar actividades pedagógicas a partir de una actividad social. Con este método el aula se acerca a los “hechos culturales” implícitos en la actividad tal y como existen y se practican subjetivamente (ver Gasché, 2008).

A continuación se presenta una propuesta de planeación que ejemplifica, en el caso de primer grado, la manera en que una actividad conformada con base en los cuatro ejes del modelo sintáctico de cultura permite organizar y sincronizar los conocimientos implícitos de las actividades comunitarias y los conocimientos escolares. Se eligió primer grado porque en esta investigación se identificó que los niños inscritos en los primeros años de escolarización (1º y 2º año) proporcionan datos más detallados de elementos culturales que tienen que ver con la pesca en comparación con los niños de grados superiores. Se espera que esta planeación sea un ejercicio que ayude al docente a analizar la manera en que estos conocimientos pueden ser aprovechados para su articulación con los conocimientos escolares.

EJEMPLO DE PLANEACIÓN SEMANAL

GRADO: 1º BIMESTRE: I

NOMBRE DEL BLOQUE: Aprendiendo sobre el camarón

PROPÓSITOS DEL BLOQUE: Que el alumno conozca el hábitat, características, técnicas e instrumentos, así como los fines sociales de la pesca del camarón.

ACTIVIDAD	EJES DEL MII	ACTIVIDAD PEDAGÓGICA ESPECÍFICA	APRENDIZAJES PROPIOS (en ombeayiiüt)	APRENDIZAJES ESCOLARES (en ombeayiiüt con iniciación al castellano)	RECURSOS
Vamos a la laguna a conocer cómo, dónde y con qué especies convive el camarón.	TERRITORIO (¿dónde?) "Vamos a la laguna..."	<p><u>1. En el salón de clase:</u></p> <p>a) Dibujemos colectivamente en el pizarrón un mapa que indique cómo se llega a la laguna, ubicar y anotar los nombres y los lugares e indicadores de su localización durante el trayecto y sus características. Copiemos este mapa en los cuadernos; mapa que iremos mejorando y nos ayudará como guía durante el paseo.</p> <p>b) Con el apoyo del docente, madres y padres de familia, elaboraremos en el pizarrón un crucigrama de especies lacustres que contenga los nombres del camarón y otros animales acuáticos que podemos encontrar en la laguna. Hagamos un crucigrama en ombeayiiüts y otro en español y mencionemos en cualquiera de estas dos lenguas lo que sabemos acerca de las características de cada una de ellas.</p> <p>c) Borremos las palabras dejando solamente la primera letra de cada una</p>	<p>-Territorio de la comunidad y los lugares sagrados destinados a la pesca.</p> <p>-Organización e Indicadores geográficos de la comunidad</p> <p>-Caracterización del territorio de la comunidad</p> <p>-Ubicación de los territorios para la pesca y lo que significan para la cosmovisión ikoot.</p> <p>- Identificación en ombeayiiüts y español de las principales especies marinas que se encuentran en los territorios para la pesca.</p> <p>-La importancia del cuidado de estas especies y la relación que guardan entre ellas.</p> <p>- Importancia que se le asigna desde la cultura ikoot a cada una de esas especies.</p>	<p>-Ubicación espacial.</p> <p>-Indicadores geográficos (direcciones cardinales).</p> <p>- Representación gráfica de datos.</p> <p>-Utilización de referencias básicas (derecha, izquierda, lejos, cerca).</p> <p>- Descripción de características.</p> <p>-Ortografía.</p> <p>-Escritura de palabras cortas en ambas lenguas.</p> <p>-Resolución de crucigramas.</p> <p>-Comparación.</p> <p>-Cadena alimenticia.</p>	<p>-Cuaderno.</p> <p>-Lápiz.</p> <p>-Borrador.</p> <p>-Colores.</p> <p>-Regla.</p> <p>-Padre de familia/pescador.</p> <p>-Padre y madre de familia voluntarios.</p>

		<p>de ellas como pista. ¿Qué letras quedaron? Copiemos el crucigrama para agregar especies y pistas después del paseo.</p> <p><u>2. Antes de salir de la escuela:</u></p> <p>a) Recordemos que el día de mañana debemos orientarnos con base en los mapas, la posición del sol, la ubicación de los puntos cardinales y otros indicadores en ombeayiiüts.</p> <p>b) Pidamos al pescador y demás acompañantes que vayamos a la laguna y aprovechemos para interaprender.</p> <p>¡Escuchemos sus consejos!</p> <p>*Término de jornada*</p>	<p>-Formas propias de indicar direcciones y lugares en ombeayiiüt.</p> <p>-La relación que guardan los puntos cardinales con la dirección del viento.</p> <p>-Reconocer los conocimientos y consejos a las personas de la comunidad que se dedican a la actividad pesquera.</p> <p>-Reconocer a la actividad pesquera como una de las más importantes de la cultura ikoot.</p>	<p>-Puntos cardinales (utilización de la rosa de los vientos).</p>	
<p>Vamos a seleccionar camarón para preparar distintas comidas</p>	<p>RECURSO NATURAL (¿qué?) “...a pescar camarón...”</p>	<p><u>1. Durante el paseo:</u></p> <p>a) Verifiquemos que atendimos los consejos del pescador, las madres y padres de familia y no nos falta nada para que nuestro paseo sea bueno y seguro.</p> <p>b) Identifiquemos los puntos clave del territorio que orientan a la personas para llegar a la laguna</p> <p>c) Los señores y señoras nos platicarán acerca de sus trabajos en la pesca y otras actividades relacionadas. ¿En cuáles podemos participar niños y niñas? Platiquemos cómo viven, cómo y de qué se alimentan, cómo y cuándo se reproducen cada una de las especies que conviven en la laguna y cuáles se</p>	<p>-Conocer más acerca de nuestro territorio</p> <p>-Identificar físicamente los lugares sagrados dedicados a la pesca.</p> <p>-Actividades que deben y no deben realizar los hombres y las mujeres en la laguna.</p> <p>-Actividades de hombres y mujeres relacionadas con la pesca.</p> <p>-Actividades de las niñas y los niños relacionadas con la pesca.</p> <p>- Caracterización e identificación de las principales especies</p>	<p>-Indicadores territoriales de la localidad.</p> <p>-Fauna local.</p> <p>-El ciclo de la vida.</p> <p>-Características de los animales.</p> <p>-Cuidado del medio ambiente.</p>	<p>-Cuaderno.</p> <p>-Lápiz.</p> <p>-Borrador.</p> <p>-Colores.</p> <p>-Hojas blancas.</p> <p>-Regla.</p> <p>-Pizarrón.</p> <p>-Gises.</p> <p>-Padre de familia/pescador.</p> <p>-Padres y madres de familia voluntarios.</p> <p>-Canasto.</p> <p>-Bicicleta.</p>

		<p>comen, así como los tiempos del año en que no se debe pescar y por qué.</p> <p><u>2. En la laguna:</u> a) Participemos en alguna actividad segura para las niñas y los niños relacionada con la pesca y selección del camarón en las orillas de la laguna.</p> <p>b) Descansemos, dibujemos o anotemos algunas características de los animales que observamos en la laguna o lo que más nos gustó del paseo.</p> <p><u>3. En casa:</u> a) Con lo aprendido en el paseo a la laguna y la ayuda de nuestra familia mejoremos nuestros crucigramas de especies lacustres en ombeayiiúts y español.</p> <p style="text-align: center;">*Término de jornada*</p> <p><u>3. En el salón de clases:</u></p>	<p>lacustres que se encuentran en los territorios para la pesca. -Tiempos de veda y la importancia de respetar las temporadas de reproducción de las especies. -Identificar las consecuencias de la sobreexplotación pesquera -Characterización e identificación en ombeayiiúts y español de las principales especies lacustres que se encuentran en los territorios para la pesca.</p> <p>-Tipos de camarones -Clasificación de los camarones</p> <p>-Identificación de las partes y funciones del cuerpo del camarón.</p> <p>-Escritura de palabras en español y en ombeayiiúts</p>	<p>-Arte. -Imaginación.</p> <p>-Habilidad verbal.</p>	<p>-Cubetas con camarón.</p>
--	--	---	---	--	------------------------------

		<p>a) Presentemos nuestros crucigramas y con la información recabada produzcamos sencillas adivinanzas.</p> <p>b) Con el apoyo de las madres de familia formemos grupos en torno a las cubetas que contienen camarón y seleccionemos por tamaños los camarones.</p> <p>c) Mientras realizamos la actividad hablemos de las funciones que cumple cada parte del cuerpo del camarón. El pescador, los acompañantes adultos y el docente complementaremos la información proporcionada.</p> <p>d) Dibujemos un camarón y anotemos el nombre de las partes de su cuerpo y de los distintos platillos que pueden prepararse con estas partes.</p> <p><u>4. En casa:</u></p> <p>a) Conversaremos con alguien que sepa pescar en la laguna y le preguntarán cómo se pesca, transporta, selecciona y conserva el camarón que se comen en la casa. Pediremos a su familiar que lleve un copo a la escuela.</p>	<p>-Identificación de los diferentes platillos que se pueden hacer con las distintas partes del cuerpo del camarón, por ejemplo con la cabeza y la cola se hacen tortitas de camarón o mole de camarón, con el cuerpo ensaladas o comerlo solo como acompañante del queso, frijol y memelas.</p> <p>-Características físicas que se debe de conocer para la selección del camarón con fines alimenticios.</p> <p>-Reconocer la importancia del papel de la mujer ikoot en la preparación de los platillos.</p> <p>-Conocer los cambios en la actividad pesquera en la historia de San Mateo del Mar.</p> <p>-Identificación de los procedimientos, herramientas y técnicas que generalmente hace una persona para pescar</p>	<p>-Las adivinanzas. - Escritura. -Ortografía.</p> <p>-Comparación. -Los tamaños. -La selección. -Indicadores climáticos.</p> <p>-Importancia de las partes del cuerpo. -Identificación de las partes del cuerpo.</p> <p>-Las partes y funciones del cuerpo de los animales -Alimentación regional -Importancia de comer sanamente</p> <p>-Estilos de vida -Género -Los roles -Descripción de pasos -Lenguaje -Comunicación</p>	
--	--	---	--	---	--

Descubramos cómo y con qué se pesca el camarón			<p>camarón.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconocer quienes pueden usar y tocar las herramientas para la pesca -Identificar los cuidados que debe tener la mujer con su cuerpo en relación a los espacios dedicados a la pesca. -Conocer los significados en relación a “ser hombre” o “ser mujer” que se circunscriben alrededor de las herramientas para la pesca. Por ejemplo, las mujeres no deben manipular las herramientas para la pesca por que provocan que no haya buena pesca. -Identificar la relación entre los indicadores climáticos (lluvia, calor y aire) con las temporadas de pesca. Por ejemplo: en temporada de lloviznas hay mucho camarón, pero cuando hay sequía escasea. 		
		Término de jornada			
	Técnica (¿con qué?) “...con el copo...”	<p>1. En el salón de clase:</p> <p>a) Hablemos de lo que dibujamos y anotamos acerca de lo que saben nuestros familiares sobre la historia de la pesca, las mejores temporadas y el uso de las herramientas para pescar y conservar el camarón.</p> <p>b) Con la compañía del pescador manipulemos el copo y descubramos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de parte de la historia comunitaria - Partes, funciones y utilización de las herramientas y estrategias de la actividad pesquera y formas de conservación del camarón. - Herramientas para atrapar camarones 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidad oral -Memoria -Reporte -Identificar los cuerpos geométricos 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuaderno. -Lápiz. -Borrador. -Colores. -Regla. -Pizarrón. -Gises. -Padre y madre de familia voluntarios.

Preparemos un rico caldo de camarón para estar contentos y sanos		<p>cómo y con qué material se hace, cómo se usa y qué pueden hacer los niños y niñas para aprender a hacerlo o usarlo</p> <p>Comentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Qué es el copo y por qué es diferente a otras herramientas -De qué material está hecho comparando la resistencia del material del copo y otros materiales no resistentes e inadecuados. -Quiénes y cómo se hace el copo -Identificar las partes del copo -Identificar las funciones de cada una de sus partes -Cuál es el proceso de colocación y retiro -Cómo se guarda <p>c) Hagamos una actividad de nudo y trenzado con los materiales adecuados a nuestras manos.</p> <p><u>2. En casa:</u></p> <p>a) Con la ayuda de nuestras madres y padres de familia participaremos en alguna actividad que tenga que ver con la pesca o preparación de un platillo como el caldo de camarón. Realizar un dibujo de la actividad realizada o la receta casera elaborada en casa para llevarlo a la escuela el día de mañana.</p> <p style="text-align: center;">*Término de jornada*</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento general acerca de la pesca del camarón con el copo -Conocimiento sobre: <ul style="list-style-type: none"> * Materiales para la elaboración de la herramienta * Peso aproximado de la herramienta * Costos para la elaboración de la herramienta *Técnicas de nudo y trenzado (cerrado/abierto). *Otras técnicas de nudo y trenzado. -Interpretar la elaboración de nudos y trenzados con el apoyo de expertos y padres y madres de familia voluntarios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer Unidades de medida (metro, centímetros, kilogramos). -Hacer una secuencia. -Habilidad motriz fina y gruesa. -Memoria. 	<ul style="list-style-type: none"> -Copo y otras herramientas.
	Fin social (¿para qué?) "...para comer"	<p><u>1. En el salón de clase:</u></p> <p>a) Platiemos de nuestros dibujos y recetas así como de cómo nos ayudaron las mujeres de la casa en la elaboración del platillo con camarón que disfrutamos en casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos para la elaboración del caldo de camarón. - Clasificación de las actividades de acuerdo al género. 	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción de procesos. -Función comunicativa y social de la lengua. -Prácticas de lectura y escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuaderno. -Lápiz. -Borrador. -Colores. -Regla. -Pizarrón.

		<p>b) Pidamos a las madres de familia y al maestro que compartan y anoten en el pizarrón la receta del caldo de camarón, mientras la copiamos en los cuadernos.</p> <p>c) Pasemos a voluntad al pizarrón y encerremos con un círculo las letras mayúsculas, subrayemos las minúsculas y tachemos las vocales.</p> <p>d) ¡Fijémonos en los utensilios, ingredientes, cantidades y consejos para preparar el caldo y que alcance para todos!</p> <p>e) Anotemos en el cuaderno el cálculo de la cantidad de los ingredientes de acuerdo al número de los comensales, nos basaremos en la lectura de los pasos de la receta anotada en sus cuadernos.</p> <p>f) Verifiquemos que tenemos todo para hacer nuestro caldo de camarón.</p> <p><u>2. En una casa cercana a la escuela :</u></p> <p>a) Con la compañía de las madres de familia formaremos equipos para seleccionar los camarones.</p> <p>b) Para la selección recordaremos lo que aprendimos al observar en la visita a la laguna.</p> <p>c) Preparemos la cantidad de ingredientes suficientes para la elaboración del platillo y el número de comensales.</p>	<p>- Trabajo femenino de la cultura ikoot. -La autonomía femenina de la cultura ikoot.</p> <p>-Conocimiento sobre las unidades de medida propias. - Materiales necesarios para la preparación del caldo de camarón.</p> <p>-Formas de agarre del camarón para no "pincharse" con su trompa.</p> <p>-Ingredientes que contiene del caldo de camarón.</p>	<p>-Identificación de mayúsculas, minúsculas y vocales.</p> <p>-Colaboración. -Respeto. -Trabajo en equipo. -Unidades de medida. -Suma. -Multiplicación. -Cálculo.</p> <p>-Selección. -Identificación de tamaños. -Comparación.</p> <p>-Trabajo en equipo.</p>	<p>-Gises. -Madres de familia. -Tarjetas blancas. -Báscula y otras herramientas para pesar y medir. - Camarón. -Cubetas. -Agua. -Camarón fresco para cocinar. -Ingredientes para preparar y acompañar el platillo (Epazote, tomate, cebolla, arroz, sal, memelas). -Utensilios de cocina (olla, sartén, cucharón, cuchara) y para consumo de los alimentos (plato hondo, cuchara).</p>
--	--	---	---	--	--

		<p>d) Identificaremos grupalmente los utensilios y herramientas así como sus funciones para preparar los ingredientes de la receta.</p> <p>e) Pongamos todo en el fogón o estufa de acuerdo a los consejos de las madres de familia y nuestra receta.</p> <p>f) Veamos cómo se mueven las manecillas del reloj y cambia la posición del sol durante el tiempo de preparación y cocción del caldo de camarón.</p> <p>g) Cuando esté listo el caldo comparemos el estado de los ingredientes y reconozcamos las diferencias entre camarón crudo y cocido.</p> <p>¡Disfrutaremos la comida preparada!</p> <p style="text-align: center;">*Término de la jornada*</p> <p><u>3. En el salón de clases:</u></p> <p>a) Formemos equipos y cada uno dibujará duplicadamente en tarjetas blancas los utensilios que se ocuparon para la realización del caldo de camarón con el fin de elaborar un memorama y jugar con sus compañeros.</p> <p>b) Investiguemos acerca de cómo cuidar la laguna para que las especies lacustres sean protegidas.</p>	<p>-Utensilios y sus propiedades (cortar, mover, despegar, mezclar, calentar, enfriar, lavar, colar) al preparar la receta.</p> <p>-Identificación de platillos típicos regionales.</p> <p>-Elaboración de recetas.</p> <p>- Cantidades y propiedades de los ingredientes de la receta.</p> <p>- Reciprocidad entre el hombre y la laguna.</p> <p>-Concelebración.</p> <p>-Colaboración y bien común.</p> <p>-Buen vivir.</p> <p>-Integridad sociedad-naturaleza.</p> <p>-Respeto a la madre tierra</p> <p>-Analizar las formas en que las deidades se “enojan” y castigan cuando las cosas</p>	<p>-Cálculo.</p> <p>-Motricidad.</p> <p>-Memoria.</p> <p>-Mediciones y relaciones.</p> <p>-Equivalencias.</p> <p>-Gastronomía regional.</p> <p>-Alimentación equilibrada.</p> <p>-Propiedades alimenticias.</p> <p>-La importancia de una buena alimentación.</p> <p>-El reconocimiento de tener comida fresca y saludable.</p> <p>-Importancia de la cocción de los alimentos.</p> <p>-Cuidado del medio ambiente.</p> <p>-El memorama.</p>	
--	--	--	--	---	--

		<p>c) Realicemos carteles sobre lo que hemos aprendido y acerca de los cuidados de la laguna para pegarlos en los mercados, escuelas y calles de la comunidad.</p> <p>d) Evaluemos nuestros trabajos e invitemos a los demás profesores, familias y comuneros a participar en el mejoramiento de nuestro Calendario Socionatural y la selección de nuestras próximas actividades.</p> <p>e) Invitemos a los acompañantes de Chiapas para que nos ayuden a sembrar el MII en San Mateo del Mar, Oaxaca.</p>	<p>no se hacen bien. -Reciprocidad entre la madre tierra y el hombre.</p> <p>-Devolución de los interaprendizajes a la comunidad.</p> <p>-Vitalizar la acción colectiva a favor de la integridad sociedad-naturaleza.</p> <p>-Sedimentar el MII en la comunidad. -Asegurar la colaboración y apoyo comunitario así como los interaprendizaje entre todos. -Fortalecer la REDIIIN.</p>	<p>-El cartel.</p> <p>-La escucha. -La pregunta.</p> <p>-Colaboración, cooperación y trabajo en equipo.</p>	
--	--	--	---	---	--

Nota: Esta propuesta de planeación es modificable y no se encuentra acabada, es decir, se encuentra sometida a las condiciones del contexto, por lo que cada una de las actividades expuestas pueden desagregar otras en los diversos ejes (territorio, recurso natural, técnica y fin social) como por ejemplo: la asignación de los territorios en la laguna para la pesca, la relación de la colocación del copo y la dirección del viento, la dirección del viento y el comportamiento de los animales, la importancia del cuidado de la laguna para evitar que haya plaga de medusas y agua mala que no permiten una pesca idónea del camarón y los cuidados que se debe tener para evitar accidentes, por mencionar algunos.

En consecuencia, la concepción de currículo de primaria del MII se desarrolla pensando que las actividades pedagógicas se dan a partir de una actividad social, la cual se fue desagregando en otras actividades y de manera transversal llevan al tratamiento de conocimientos propios y escolares. Las actividades sugeridas en la planeación proporcionan a los docentes una idea de la manera en que la escuela puede abrir sus puertas a la comunidad. Se debe considerar que la planeación anteriormente expuesta, elaborada por mí por la imposibilidad de elaborarla con los docentes en tiempos de movilización magisterial, no es una estática. Todo lo contrario, el docente puede identificar diversos conocimientos en términos interculturales para producir una planeación dinámica y proponer situaciones didácticas áulicas y extra áulicas *in situ* que ayuden a la articulación de los conocimientos escolares y los comunitarios. Además esta planeación debe considerar la necesidad de secuenciar los aprendizajes en función del grado escolar y las etapas del desarrollo cultural de las niñas y los niños, además de involucrarlos en la actividad por conducto de la acción. En términos pedagógicos, el docente debe planear y gestionar los procesos para que los cuales los niños puedan observar y hacer la actividad en cuestión. Esto traerá consigo conocimientos significativos, el interés de los niños y niñas por investigar al observar o hacer la actividad, el reconocimiento del conocimiento comunitario y el fortalecimiento de la identidad ikoot.

Es importante recordar que la mayoría de los docentes entrevistados hablan el ombeayiiüts aunque, se reconocen que el castellano constituye la principal lengua de enseñanza en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos. El uso de la lengua indígena en este ejercicio de planeación juega un papel fundamental. Ésta articula lengua y cultura, considera las funciones comunicativas y usos sociales del lenguaje y encierra una visión del mundo (Gasché, 2008b). El ombeayiiüts no solamente es una serie de códigos y signos que permiten comunicar algo, sino una lengua que contiene los significados, epistemologías, valores y conocimientos culturales sustantivos que ayudan a entender la cosmovisión del pueblo ikoot. En este caso el ombeayiiüts es la

lengua materna de la mayoría de los niños del primer grado, lo cual les da la oportunidad de incursionar desde su mundo ikoot en los significados, epistemologías, valores y conocimientos pesqueros. Pero además, el aprendizaje del castellano como segunda lengua se apoya en el horizonte cultural desde la racionalidad ikoot. Según Gasché (2008b):

“... en la medida en que el castellano constituye de todas maneras un objetivo de aprendizaje escolar, usar categorías sintácticas que también son las del castellano, puede aparecer además como un medio adecuado para traducir la realidad indígena y las reivindicaciones que de ella derivan a una forma de explicitación y explicación que es inmediatamente asequible a los miembros de la sociedad dominante, y que, desde luego, expresa el universo sociocultural indígena que queda generalmente replegado y encerrado detrás de las barreras de su lengua y fundamentalmente incomprendido por los observadores exteriores ignorantes de la lengua indígena...” (2008b: 319)

El manejo del ombeayiiüts como lengua materna y la adquisición del castellano como segunda lengua -en la mayoría de los casos- podría ayudar relacionar los conocimientos y valores interculturales que se encuentran en el universo del niño ikoot.

Finalmente el docente deberá ir creando estrategias emergentes que apoyen a la explicitación de los conocimientos comunitarios. En este trabajo de investigación se comprueba que la alfabetización territorial (Bertely, 2007b) puede darse en contextos socioculturalmente diversos; esto por conducto de la actividad o, en su defecto, a través del aprendizaje observacional. En la presente investigación las estrategias inductivas evocadoras de los conocimientos de los niños y de las niñas sobre la pesca a través de charlas y dibujos derivados de la sintaxis cultural funcionaron de manera extraordinaria. Esto, al permitir la explicitación de conocimientos implícitos en la actividad que los niños adquirieron gracias a la observación. Por medio del Calendario Socionatural y la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza se organizaron los conocimientos que pueden permitir su interculturalización dentro del aula.

Según Vygotsky “el desarrollo cognitivo del niño es gracias a la interacción con otros actores comunitarios con más experiencia o expertos en las prácticas

comunitarias y son ellos lo que también podrían mediar la actividad intelectual” (Rogoff, 1997:111). Como se pudo observar los niños poseen un cúmulo de conocimientos que no fueron adquiridos por medio de la enseñanza directa de sus padres, sino que lo adquirieron por medio de la observación y de su interacción con el contexto comunitario y por lo tanto con la actividad pesquera. Según Barbara Rogoff (1997) “los niños toman parte en las actividades de su comunidad involucrándose con otros niños o adultos en procesos rutinarios y tácitos, o también explícitos, de colaboración y que a partir de tal proceso de participación se preparan para su ulterior participación en situaciones semejantes” (:111). Así es como las niñas y los niños ikoots participan en los procesos de aprendizaje implícitos en las actividades comunitarias. Los conocimientos comunitarios relacionados con la actividad pesquera los han adquirido por medio de la observación e interacción social, y en un segundo momento cuando sean mayores y se encuentren físicamente preparados para realizar la actividad, pondrán en práctica todos estos conocimientos adquiridos. Pero sí participan en actividades derivadas de la pesca, que de hecho mostraron su potencial pedagógico.

Retomando las ideas anteriormente expuestas, situándonos en la planeación propuesta y según los datos proporcionados por los padres de familia, los niños en la edad escolar de primer grado apoyan en casa en actividades que no pongan en riesgo su integridad física. A esta edad los niños observan y se encuentran en proceso de aprendizaje de las actividades comunitarias relacionadas con la actividad pesquera; algunos de estos niños saben el proceso de limpia y selección del camarón, pero no realizan dicha actividad aún. Por su parte, la experiencia y conocimiento de los niños que si realizan la actividad y comparten un mismo grupo ayudará a ampliar el conocimiento de quienes no la realizan. Según Vygotsky “el desarrollo cognitivo del niño es gracias a la interacción con otros actores comunitarios con más experiencia o expertos en las prácticas comunitarias y son ellos lo que también podrían mediar la actividad intelectual” (Rogoff, 1997:111). Por lo tanto, esta planeación puede funcionar

tanto con los niños que realizan la actividad, como los que no la realizan, pero que gracias al aprendizaje observacional tiene conocimientos sobre la actividad pesquera adquiridos en la vida cotidiana por medio de la experiencia.

Rogoff (2012) plantea que las personas aprenden a través de la participación en contextos no organizados como lecciones, en la vida cotidiana, y esta afirmación la basa en un estudio realizado con una comunidad Maya de Guatemala donde al igual que en la comunidad *ikoot* de San Mateo del Mar, Oaxaca, no existe una enseñanza directa por parte de los adultos hacia los niños sobre la actividad. En ambos casos, el aprendizaje se da de manera natural a través de la observación y la colaboración gradual en las actividades cotidianas de la comunidad.

En esta tónica se pensó que esta planeación podría ayudar al docente para:

1. Articular los conocimientos escolares con los conocimientos comunitarios.
2. Profundizar en los conocimientos escolares a partir de los conocimientos comunitarios.
3. Incitar la iniciación hacia la investigación social en los niños y niñas
4. Reconocer la relevancia e importancia de la práctica de los conocimientos comunitarios
5. Hacer conciencia de la importancia de la carga cultural que tiene la lengua ombeayiiüts para entender la cosmovisión de su pueblo.
6. Desarrollar habilidades didácticas que permitan la sincronización de los actores educativos (niños, padres de familia, docentes y directivos).
7. Fortalecer la identidad ikoot

Para poder lograr estos objetivos, los docentes deberán contar con competencias interculturales a través de la gestión de la diversidad basada en una concepción sintáctica de la cultura. Lo anterior derivará un proceso

pedagógico apuntalado en las actividades sociales comunitarias que colocará en el centro del proceso pedagógico la cultura de los ikoots. Para desfortuna de las niñas y los niños, el proceso de escolarización formal ha disminuido la oportunidad de que este tipo de aprendizaje sea más cotidiano e intenso para ellas y ellos, ya que el hecho de asistir a la escuela reduce el tiempo que destinan a la participación y colaboración en las actividades comunitarias y, por lo tanto, tienen menos oportunidades de aprender a hacer por medio de la observación y la actividad práctica en colaboración con pares más capaces.

V. Conclusiones

En el presente apartado se explicarán la pregunta y objetivo general de investigación, así como las herramientas utilizadas en la recolección y tratamiento de los datos. De la misma manera se comentarán los hallazgos teóricos, metodológicos y las principales conclusiones del trabajo de investigación. Finalmente se mencionarán las posibles direcciones para futuros trabajos.

El presente trabajo de investigación nombrado *Retos de la docencia en y para la diversidad cultural: interculturalidad y actividades pesqueras. El caso de escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos de la comunidad ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca*, se basó en las siguientes preguntas generales: ¿Cuáles son los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos? y ¿cuáles son las estrategias que hacen posible la visibilización de los aprendizajes socioculturales infantiles a través de la pesca y que favorecen esta agencia docente?.

Para responder a la anterior pregunta de investigación se planteó el objetivo de documentar y analizar etnográficamente estos aspectos en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos y, por conducto del MII así como estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles, apoyar la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios que pueden favorecer esta agencia docente. Como se puede constatar, se utilizaron técnicas inductivas que ayudaron en la comprensión del problema de investigación.

El logro del objetivo implicó un ir y venir, confrontando analíticamente los actores y los comportamientos con la literatura, para tratar de comprender las múltiples

formas de vivir la docencia y la manera en que los diferentes actores educativos van enfrentando situaciones de diversa índole que atañen a la enseñanza.

En el trayecto de la pesquisa se tuvieron que explicar con más énfasis tres puntos que se notaban confusos al principio de la investigación y que eran recurrentes en las observaciones de quienes guiaron este trabajo de investigación:

1. Los puentes entre los dos contextos que atañen a esta investigación: la pesca y la escuela. En este punto existía la inquietud con respecto a la poca relación que se visualizaba entre el tema de la práctica docente y de la actividad pesquera. Esta inquietud se aclaró tanto en el apartado teórico como en el metodológico y, sobre todo, a partir de los datos empíricos que mostraron la relación de facto y potencial que existe entre dos contextos que se separan e intersectan continuamente. Esto, con el fin de propiciar un aprendizaje significativo en los niños, ya que para enriquecer una docencia pertinente y propiciar la agencia del docente para atender la diversidad cultural y la interculturalidad, debiese asegurarse un puente que enlace de manera explícita estos ambientes. En este caso, el puente lo constituyó el MII que mostró actuar como una Metodología Inductiva Catalizadora que permitió reforzar la agencia para la atención de la diversidad, así como retomar los conocimientos locales y escolares con el fin de trabajar conjuntamente en el aula en un mismo nivel de importancia considerando que los docentes reportaron no contar con metodologías y recursos que les permitieran mejorar y sobre todo articular a su práctica docente cotidiana las propuestas a favor de la diversidad generadas por ellos;
2. Otro de los retos fue la articulación entre los métodos utilizados en la recopilación de la información para este trabajo de investigación. La etnografía permitió -por medio de las estrategias y técnicas utilizadas- la

sistematización de datos importantes que tenían que ver con formas de vivir la docencia en un contexto particular: la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos de la comunidad ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca. Además, el enfoque etnográfico apoyó el análisis de las experiencias en torno a la pesca como una actividad predominante en esta comunidad, con lo cual la cultura escolar se fue interpretando como parte del contexto comunitario. Pero, específicamente la profundización acerca de la actividad pesquera fue posible gracias a dos herramientas complementarias, las relacionadas con el MII y las Estrategias Inductivas Evocadoras del Conocimiento Indígena (EIECI). Estas herramientas apoyaron la generación y sistematización de información multi-actoral, factible de favorecer tanto la agencia docente en atención a la diversidad cultural y la interculturalidad así como la construcción de un espacio educativo más pertinente.

3. Otro reto consistió en la necesidad de aclarar la importancia del término “agencia” en este trabajo de investigación, ya que es un concepto medular que ayuda a explicar la capacidad de acción por parte de los docentes para la resolución de problemas cotidianos. Este concepto originalmente acuñado por Giddens (2006) tuvo que ser situado o redefinido para los fines de esta investigación destinada a identificar –en específico- acciones relacionadas con la agencia para la atención de la diversidad cultural y la interculturalidad.

La correspondiente explicación de los puntos anteriormente mencionados ayudó a clarificar elementos teóricos y metodológicos que contribuyeron a visualizar y solucionar algunos detalles sobre la falta de claridad y acotamiento de la investigación. Como parte de este proceso se fueron requiriendo ciertos conceptos teóricos con el fin de comprender de una mejor manera los datos recabados y, a la vez, fueron generándose conceptos emergentes que esperamos contribuyan al enriquecimiento conceptual del campo de la

investigación educativa y, en particular, del campo de la educación indígena e intercultural.

Estos alcances también se deben a las dimensiones institucional, pedagógica y sociocultural que se utilizaron en este documento, ya que ayudaron a introducir cierto orden analítico en el esfuerzo por potencializar la interpretación que surgió de las categorías empíricas construidas inductivamente a partir del objetivo de investigación. En este sentido, en la dimensión institucional se analizaron las políticas y reformas educativas de la educación básica de México para tener una idea clara del proceso por el cual ha pasado la Educación Intercultural y Bilingüe en nuestro país, y sus expresiones en el estado de Oaxaca. También se consideró información acerca del surgimiento y la postura de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos, así como proyectos Institucionales en atención a la diversidad cultural y lingüística. De lo anterior se puede concluir que existe un avance en la autonomía de las escuelas indígenas en cuanto a la innovación de sus propios procesos pedagógicos en función de las necesidades a las que se van enfrentando en el quehacer docente. También se constata que la identidad étnica y la cercanía que los docentes tienen con la cultura ikoot han favorecido el posicionamiento de este grupo frente a las temáticas político-lingüísticas y de la educación intercultural bilingüe. Estas concepciones han trastocado algunas prácticas pedagógicas en el salón de clase como las incitadas por el PTEO en el caso de Oaxaca. Sin embargo, aún hay un amplio camino por recorrer en cuanto a políticas curriculares que contemplen la valoración de la diversidad cultural en todos los niveles educativos y no solo en escuelas indígenas bilingües, la elaboración de políticas públicas con base en las peticiones de los pueblos indígenas que solicitan una educación propia donde sean ellos quienes propongan sus propios contenidos educativos a la par de los conocimientos escolares y se promueva la recuperación, vigencia y proyección de las lenguas indígenas.

En la dimensión pedagógica, se analizó la práctica docente donde se consideraron los procesos de enseñanza-aprendizaje, experiencias docentes, desarrollo de competencias interculturales, estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas. En este punto se confirma que el docente tiene un rol importante en la agencia de la diversidad cultural y lingüística en la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos. Lo anterior exige una formación académica que se perfile hacia la investigación y reflexión permanente para identificar puntos débiles y potenciales de la práctica docente hacia la atención de la diversidad. También se observó la importancia de revisar metodologías que permitan procesos de aprendizaje pertinentes por medio de la explicitación de los conocimientos comunitarios de las actividades comunitarias como lo es la pesca, la flexibilización curricular, la elaboración de material didáctico, la innovación pedagógica y la gestión de una nueva relación y organización entre la escuela y la comunidad. Además una tarea esencial es el continuar sistematizando experiencias de innovación pedagógica que se gestan en las escuelas que se encuentran en zonas con predominancia indígena y con alta vitalidad lingüística como lo es la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos, ya que los docentes ante la necesidad de solucionar problemáticas y cubrir necesidades educativas crean estrategias de enseñanza y de aprendizaje y de relación con los padres de familia y la comunidad para generar la participación activa en los procesos pedagógicos. Pero además es importante mencionar que en esta tesis se constató que los procesos pedagógicos y las actividades comunitarias pueden trabajar de manera conjunta por medio de la explicitación de los conocimientos que las contienen, esta explicitación permite el engranaje entre los conocimientos comunitarios y los escolares en un mismo nivel de importancia.

En la dimensión sociocultural se analizaron los ámbitos comunitario y el familiar, con el fin de conocer la participación de los padres de familia en la cultura escolar de la escuela primaria Adolfo López Mateos e indagar acerca de los conocimientos comunitarios que se encuentran implícitos en las actividades

pesqueras. Su sistematización por medio del MII permitió la elaboración de una propuesta de planeación que podría apoyar a los docentes a incluir los conocimientos y valores implícitos en las actividades comunitarias de San Mateo del Mar, Oaxaca. Lo anterior confirma la importancia de vincular la escuela y la cultura ikoot en los procesos pedagógicos con el fin de proporcionar herramientas que apoyen a perfilar aprendizajes significativos basados en los conocimientos comunitarios que se encuentran en las actividades pesqueras. Pero además se reconoce la importancia del papel docente en la inclusión de metodologías que ayuden a incluir los conocimientos comunitarios con los escolares y en la identificación de estilos de aprendizajes socioculturales como la del aprendizaje observacional. En esta tesis, la actividad pesquera fue el punto de llegada y el punto de partida para tener algunos indicios de los procesos de adquisición del conocimiento cultural que los niños ikoots poseen por naturaleza al estar en relación con el contexto comunitario. Esto podría orientar pedagógicamente a los docentes en la creación de estrategias que apoyen su práctica cotidiana.

Las tres dimensiones mencionadas con anterioridad se encontraron intersectadas en la realidad de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos que se ubica en un contexto sociocultural y político de una comunidad lacustre donde la pesca subyace como una actividad cultural y económicamente importante. Esto da cuenta que las dimensiones no pueden separarse ya que los niños, padres y maestros cumplen un papel como actores educativos, pero a la vez cumplen un papel como actores sociales y comunitarios, además circunscritos en un contexto donde la efervescencia política magisterial es fuerte.

En la intersección entre la dimensión institucional y pedagógica se trató de comprender lo que sucede en el plano de las prácticas socioculturales locales de cara a la complejidad que implica la práctica docente. Gracias a esta intersección se pudo constatar que las fuentes del conocimiento indígena poseen diferentes roles como por ejemplo: padres de familia/comuneros y

maestros/comuneros. Es decir, que las ambivalencias surgidas por esta doble concepción compleja de lo que es pertinente para la educación de los niños se ven circunscrita desde diferentes visiones. Como por ejemplo, en el caso de los padres de familia/comuneros, la pesca es la única fuente de la economía familiar y esta actividad significa mucho para la subsistencia diaria. Sin embargo ellos no le asignan importancia a la pesca como una actividad que deban aprender los niños, ya que no identifican todos los conocimientos que se encuentran implícitos en ella. Por su parte los docentes, reconocen que la pesca es una actividad que tiene muchos conocimientos y que deberían ser incluidos en el aula, sin embargo, no saben cómo hacerlo. Estas ambivalencias podrían ser resueltas al explicitar conocimientos, sistematizarlos, planear y aplicar metodologías que apoyen a la inclusión de dichos conocimientos, lo que traería consigo que el acercamiento que se construyan de la escuela a la comunidad forme puentes que revitalicen y activen conciencias orgullosas de su naturaleza cultural.

En los discursos de los docentes entrevistados en la presente investigación se escuchan retos, complicaciones, satisfacciones, añoranzas e incluso decepciones que tienen que ver con su quehacer pedagógico en un contexto con alta vitalidad lingüística y cultural como San Mateo del Mar, Oaxaca. En este sentido, ellos expresaron que la *formación docente* que llevaron en sus respectivas instituciones de nivel superior les otorgó importantes herramientas para ejercer la docencia en contextos de predominancia indígena. Esta *formación en y para la diversidad cultural y la interculturalidad* se ha visto nutrida por las experiencias que han tenido dentro del aula (Rockwell y Mercado 2003). Es menester reconocer que generalmente no se visibilizan las estrategias exitosas de los docentes debido a los modelos institucionales y pedagógicos que se imponen “desde arriba” que limitan el campo de acción de éstos, pero que a pesar de ello han hecho esfuerzos importantes para la innovación docente y pedagógica en y para la diversidad cultural en contextos como lo es San Mateo del Mar, Oaxaca.

Este tipo de aprendizaje basado en la *experiencia práctica y en la innovación pedagógica* les ha permitido ir solucionando las diversas problemáticas a las que se han enfrentado en su práctica cotidiana, por lo que se propone fortalecer investigaciones de corte etnográfico que permitan analizar y rescatar en sus justos términos este tipo de aprendizajes. Esto podría validar los aspectos positivos, cuestionar los negativos y nutrir con ricas experiencias prácticas los programas de formación para docentes en el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca (ENBIO) y de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así pues la *ceguera institucional-pedagógica* en la *formación docente en y para la diversidad cultural*, esa *ceguera* que no toma en cuenta las experiencias innovadoras de los docentes, la *ceguera* que no permite comprender que la escuela es un espacio que se encuentra inserto en una dinámica social e histórica y que esto no puede ser ignorado, la *ceguera* que no da cuenta de las complicaciones en los encuentros entre la cultura comunitaria con los lineamientos institucionales que restringen el diálogo de saberes, esa *ceguera* pudiese verse disminuida a partir de las experiencias innovadoras de las que se hablaron en esta tesis.

En este sentido, las diferentes condiciones materiales y didácticas del trabajo docente (Rockwell, 2003) que son imprescindibles para analizar la práctica, los estereotipos de comportamiento y participación con respecto al profesorado, los padres de familia y los alumnos (Bertely, 2000), las relaciones de dominación subjetiva (Gasché, 2008), la ambivalencia subjetiva (Gasché, 2013) y la interculturalidad conflictiva (González, 2013), entre otros factores, producen *desconciertos docentes* que se traducen en una desestabilización del quehacer cotidiano en el aula. Esta desestabilización no siempre es negativa, sino por el contrario –como es el caso de la presente pesquisa- trae consigo la capacidad de acción por parte del docente y lo invita a reflexionar, analizar, desarrollar y transformar competencias interculturales (Aguado, 2003). La *agencia para la*

atención de la diversidad cultural y la interculturalidad permite reconfigurar prácticas en escenarios institucionalizados permeados por la normalización y los desconciertos ya mencionados, en contextos particulares como el aquí estudiado.

Esta capacidad de agencia sugiere que existe *innovación docente en y para la diversidad cultural* cuando los docentes ponen en práctica competencias interculturales (Aguado, 2003) que los ayudan a resolver alguna problemática que tiene que ver con la atención de la diversidad cultural y lingüística dentro del aula. Esta investigación muestra, sin embargo, que no basta con la generación de estrategias docentes innovadoras, a la luz de las experiencias cotidianas e intercambio de saberes docentes. Se requieren métodos sistemáticos que orienten cómo el docente puede atender con pertinencia la diversidad lingüística y cultural.

En este sentido la dimensión sociocultural trabajada en este documento de investigación hizo uso del MII, con el fin de explicitar por medio de la colaboración y el interaprendizaje los conocimientos implícitos en las actividades pesqueras, realizadas por los niños y niñas de la escuela primaria estudiada al lado de sus familias, los comuneros y comuneras, para identificar su posible articulación en un currículum escolar interculturalizado, es decir, que se utilizó como una herramienta de análisis para atrapar conocimientos comunitarios, que permite el engranaje entre el conocimiento comunitario y el conocimiento escolar. En atención al objetivo general de este trabajo el MII como *metodología catalizadora etnogenética* permite potenciar experiencias de distinción positiva en niños y docentes indígenas. Esto por conducto de herramientas pedagógicas que toman en cuenta los conocimientos no legitimados por la cultura escolar y estimulan la capacidad de etnogénesis. Esta capacidad se define como un proceso de agencia que supone activar, revitalizar y reconstruir la identidad étnica entre sujetos que se encuentran involucrados en relaciones interculturales o dinámicas socioculturales específicas, medidas por el conflicto.

Se tomó en cuenta a la pesca por ser una actividad cultural y socioeconómicamente importante en la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, lo que potencialmente permite por medio del MII crear en los actores involucrados procesos de reconstrucción étnica a partir de conocimientos vigentes en la comunidad ikoot, y a la vez, la adquisición de conocimientos escolares significativos que parten de la cultura comunitaria. Por medio de la pesca se identificaron las tres fuentes del conocimiento indígena (Gasché, 2008) (los niños, los maestros, los comuneros y los escritos antropológicos) y se crearon estrategias inductivas evocadoras del conocimiento indígena que resultaron muy útiles para mostrar que los conocimientos de los niños y de las niñas adquiridos muchos de ellos por conducto de la observación, pueden explicitarse y sistematizarse a partir de la sintaxis cultural, la Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza, así como el Calendario Socionatural. En este sentido, la presente tesis generó estrategias metodológicas originales, no anticipadas y emergentes, que respondieron a los vacíos y retos que la realidad empírica, la información recabada y los mismos datos iban presentando a lo largo del trabajo de investigación.

Gracias a lo anterior se resaltó que existe una *transmisión intergeneracional de la cultura* por medio de la observación, es decir, se descubrió que la pesca no es una actividad que se enseñe de manera directa, sino que su apropiación se da por medio del *aprendizaje observacional* que permite una transición del aprender observando al hacer, según la Teoría del aprendizaje social cognitiva de Albert Bandura (1986, 1977). En este sentido, la relación entre el alumno y la cultura *ikoot* le ha permitido adquirir conocimientos pesqueros por medio de la experiencia diaria, por lo que la observación se convierte en un estilo sociocultural de aprendizaje característico de los huaves.

A pesar que algunos niños también hacen actividades relacionadas con la pesca, en esta investigación la observación es considerada como la principal forma de participación y de aprendizaje sociocultural, ya que a través de ella se

adquieren conocimientos que pueden concretizarse más adelante gracias a una motivación intrínseca o extrínseca que los incite a actuar. Esta forma de participación infantil no necesariamente tiene que ver con la realización de la actividad, como afirma y sostiene el MII, por lo que esta investigación aporta una nueva mirada con respecto a la participación del niño en las actividades comunitarias. En el caso de la pesca, la participación infantil (Rogoff, 2012) tiene su origen en las actividades derivadas de dicha actividad, como por ejemplo la selección y limpia del camarón y las jaibas y/o la reparación de la tarraya, el chinchorro o el copo; consecuentemente la observación también desarrolla un papel importante como un estilo sociocultural de aprendizaje, resultando fundamental para la adquisición de conocimientos y experiencias sobre esta actividad.

Es relevante resaltar que el aprendizaje observacional se fundamenta con la teoría de la actividad desarrollada por Leontiev (1989, 1983) y que comparte el MII. Dicha teoría distingue tres niveles de realización de conductas: la primera tiene que ver con las actividades (la pesca) que representan la motivación que guía el comportamiento social y cultural, el segundo lo constituyen las acciones (la observación), que es la relación entre el sujeto (el estudiante) y el objeto de aprendizaje (la actividad pesquera), el tercer nivel es el de las operaciones que son de carácter psicológico (aprendizaje observacional) y están ligadas a las condiciones, acciones y contextos en las que se realizan, que podrían ser parte según María Bertely (2007b) de la denominada alfabetización territorial, siendo un proceso que llevan a cabo las personas, de manera natural, al nacer, vivir y crecer en una cultura específica como la ikoot de San Mateo del Mar. Es decir, que los niños ikoots han adquirido los conocimientos pesqueros por medio del aprendizaje observacional a través de su vivencia en el contexto de la comunidad.

En este sentido, la escuela podría ser un espacio en el que se pudiese aprovechar dichos conocimientos con base en la teoría de la actividad aplicada a

la educación de los pueblos indígenas tal y como lo propone Jorge Gasché (Repetto y Carvalho, 2015). Lo anterior lleva a analizar el proceso de la escolarización y en vez de poner en el centro al docente y al currículo escolar, pone a las fuentes del conocimiento indígena y a las actividades sociales comunitarias no olvidando al aprendizaje observacional como una forma de participación característica de los ikoots.

Estos conocimientos que poseen los niños – tanto los adquiridos por medio de la actividad como medio del aprendizaje observacional- podrían ser explicitados por medio de las *Estrategias Inductivas Evocadoras* del Conocimiento Indígena (*EIECI*) que se hablaron en esta tesis, con las que se comprobó que es posible sistematizar, articular y vitalizar escolarmente conocimientos derivados de actividades. 1) que los niños ya no llevan a cabo y que pueden retomar y realizar o 2) que los niños no pueden realizar aunque se sigan practicando en la comunidad. Esto último por los peligros y exigencias físicas y de género como las requeridas por una actividad tan pesada, riesgosa y compleja como la pesca. Estas estrategias se convierten en herramientas para la identificación de actividades sociales significativas, para ir “bajando” a lo específico (variables y subvariables) apoyando a la explicitación. Una vez explicitados los conocimientos indígenas necesitan ser organizados con herramientas como el Calendario Socionatural y la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza que faciliten la construcción de nuevas propuestas pedagógicas pertinentes.

El reconocimiento dentro de la cultura escolar de las fuentes del conocimiento indígena para fortalecer la agencia en y para la diversidad cultural permite la *descolonización y la transposición del conocimiento* al legitimar al conocimiento indígena dentro de la praxis escolar. Esto supone que al asignarles relevancia pedagógica, los padres de familia, docentes, comuneros y niños se liberan de la colonización que los ha llevado a negar el valor de los conocimientos indígenas. El MII también asigna a los padres de familia y comuneros un estatus como

conocedores. Esto, al reconocer que ellos son fuentes de un tipo de conocimiento que generalmente no se encuentra en los libros y que no está legitimado por la cultura escolar. Por lo tanto el conocimiento no solamente se sitúa en los libros y la “ciencia”, sino que también se sitúa en los conocimientos indígenas. Pero además, desde la perspectiva exógena de la cultura escolar la escuela se encuentra íntimamente ligada al contexto, es decir, se visualiza desde lo social. Esto no significa que el docente, como una fuente del conocimiento indígena y como parte de la comunidad ikoot, sepa cómo articular los conocimientos contenidos en dicha cultura con los conocimientos escolares ni que sepa cómo aprenden los niños de San Mateo del Mar, por lo tanto, lo que se propone es una *transposición epistemológica* que permita visibilizar la manera en que los niños aprenden, es decir, si el niño aprende observando y/o haciendo, el docente debería considerarlo con el fin de establecer puentes entre la escuela y las formas socioculturales de aprender.

A lo largo de la tesis se explicó y demostró la manera en que los docentes de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos fueron formados bajo un programa que enfatiza el tema de la diversidad cultural, y además, en su mayoría son maestros ikoots que dominan el *ombeayiiüts*, sin embargo, estas características no los convierten en expertos en la atención de la diversidad y la interculturalidad en el aula; aunado a lo anterior, lo ideal sería que conocieran métodos que ayudarán a la sistematización de conocimientos comunitarios y su articulación con los conocimientos escolares para que los niños y niñas ikoots tengan una educación más pertinente, que les empodere políticamente con respecto al control de su territorio cuando éste se ve amenazado por las obras eólicas y, a la vez, consolide en ellos habilidades interculturales que les permitan articular las actividades comunitarias con las escolares.

A pesar que ha habido esfuerzos por parte de los docentes a la integración de saberes locales en el marco de actividades académicas como es el caso de la Guelaguetza Pedagógica Infantil, las actividades locales en cuya realización

están aún implícitos los conocimientos indígenas no se articulan con los conocimientos escolares o, en el mejor de los casos se subordinan a los fines del conocimiento y los programas escolares oficiales. Lo anterior no se hace de la noche a la mañana, se necesitan desarrollar, como menciona Jorge Gasché (2008), "... motivaciones necesarias para la inclusión del conocimiento indígena en el aula: (1) la revaloración afectiva y mental, (2) la objetivación (sistematización y conceptualización) y (3) la ampliación del conocimiento indígena, y eso mediante el marco conceptual idóneo que permita articular los conocimientos tradicionales con los conocimientos escolares convencionales y científicos..." (15).

A pesar de la trayectoria que tiene la Educación Intercultural Bilingüe en México, aún tiene un amplio camino por recorrer, ya que una educación que intenta atender la diversidad cultural debe tener un cambio de paradigma en el sistema educativo que implica la plena integración de actores tanto institucionales como comunitarios. Para lograr lo anterior, se requiere de un quiebre epistemológico que lleva a la reinención del conocimiento y la emancipación social (De Sousa, 2011). Se confirma la importancia de documentar las adaptaciones pedagógicas e institucionales de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos a la vida comunitaria de San Mateo del Mar, lo cual se espera contribuya al debate político y académico de la relación escuela-comunidad (Bertely, 2000) de la que tanto se habla en las pesquisas y discursos oficiales en torno a la escuela intercultural.

Finalmente se concluye que en cualquier proyecto educativo intercultural los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales deberán ser congruentes tomando en cuenta la incorporación de los distintos sujetos involucrados en el proceso, además deberá revisar y decidir qué contenidos étnicos deben ser retomados, saber cuáles son las habilidades pedagógicas interculturales que los docentes deben desarrollar y con qué lenguas sustentarán el programa escolar, a través de estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles y

apoyen a la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios que pueden favorecer esta agencia docente.

V. Referencias

Acuña, L. (s/a). *De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina*. Argentina: Nebrija Universidad.

Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata

(2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid España. McGraw-Hill.

Aguilar, M. (s/a). *Las tres generaciones de los derechos humanos*. En: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr20.pdf>

Aguilar, N. (2004). *Hacia una memoria argumental sobre la Educación Intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte*. En: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002004.pdf>

Arroyave, D. (2002). *Un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía*. En: Velilla, M. Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Colombia: ICFES UNESCO.

Bandura, A. (1965). *Influence of models reinforcement contingencies or the acquisition of imitative responses*. Journal of personality and social psychology. Consultado en: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1965JPSP.pdf>

(1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-Hall (Trad. Esp. : Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa.

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Ecuador: Abya-Yala.

(2009). *Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas De Las Cañadas De La Selva Lacandona De Chiapas, México*. Tesis de Doctorado en Sociología. París y México: Colegio de México y Universidad de Paris III Sorbonne en Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. (2013) Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación, Estado del Conocimiento Área 12. México: COMIE.

- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- Bastiani, J. (2007). *El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula*. Revista Ra Ximhai mayo-agosto, año/Vol.3, Número 2 UNAM
- Bautista, E. y Briseño, L. (2011). *Educación indígena en Oaxaca. Entre pedagogía y política*. En: www.revistas.unam.mx/index.php/matices/article/download/.../24200
- Bertely, M. y Ronald Nigh (2016). *Huertos Escolares y Milpas Educativas. Conocimiento Local y Método Inductivo Intercultural: El saber hacer en la Educación Básica* (en prensa).
- Bertely, M. (2015). *De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México*. En: Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras. Leyva, X., Alonso, J. y Escobar, A. et al. Tomo I. México: Cooperativa editorial Retos.
- (2015b). *Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México*. Revista Relaciones. Estudios de historia y sociedad. El Colegio de Michoacán. México.
- Stefano Claudio Sartorello, Francisco Arcos Vázquez (2015c). *Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural.* En Revista Desacatos. Revista de Antropología Social. Núm 48 (Mayo 2015). México D.F.
- (2015d). *Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos para qué de Otras educaciones*. Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos. (CESMECA-UNICACH). México.
- (2014). *Enfoques post-coloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México*. En F. Carvalho et.al. Formação de Professores o Programa Prodocência na UFRR, Coleção Práticas Docentes. Brasil.
- (2014b). *Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México*. En revista Artículos y Ensayos de

Sociología Rural, Año 9, Núm. 19, Enero-junio. Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma de Chapingo, México.

(2013). Debates conceptuales sobre la educación multicultural e intercultural. En: Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación. Estado del Conocimiento Área 12. México: COMIE.

(2013b) *Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas*. En Gabriel Ascencio Franco (coord.). Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas. PROIMMSE – UNAM. México.

Dietz, G. y Díaz, M. (2013) *Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación, Estado del Conocimiento Área 12*. México: COMIE.

(2011). *Visiones del continente de la resistencia*. en: Meyer, L. y Maldonado, B. (Coord). Comunalidad, educación, resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano. México: Coordinación de publicaciones del Colegio Superior para la educación integral intercultural de Oaxaca (CSEIIO)/ Secretaría de Asuntos Indígenas-Oaxaca (SAI-O)/ Coalición de Maestros y promotores indígenas de Oaxaca (CMPIO).

(2011b) (Coord.). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN/REDIIN.

(2010). *Views from the Hemisphere of Resistance*. En Meyer, Lois y Benjamin Maldonado *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America*. City Lights Publishers. San Francisco.

(2010b). *Los hombres y las mujeres del maíz. Educación intercultural para una ciudadanía alterna*. En Lizama Quijano, Jesús J. (coord.) *Los caminos de la educación intercultural en América Latina. Cuatro ensayos*. México.

(2009). *Innovación curricular en dos organizaciones indígenas de Chiapas*. En: cultivar la innovación: hacia una cultura de la innovación. México: SEP.

(Coord.) (2009b) *Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*_(colección de 4 libros). Casa Chata, CIESAS, UNEM, ECIDEA, IIAP, Fundación Ford-OEI, Ediciones Alcatraz, México.

(2009c). *Introducción en Gasché, Jorge. Diálogo intercultural sobre el convenio 169 de la OIT, Colección Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. Casa Chata, CIESAS, UNEM, ECIDEA, IIAP, Fundación Ford-OEI.

(Coord.) (2009d). *Tarjetas de Autoaprendizaje*. (CD interactivo). Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas, Papeles de la Casa Chata, CIESAS, UNEM, ECIDEA, IIAP, Fundación Ford-OEI, Ediciones Alcatraz. México.

(2008). *La escuela social de la escolarización de pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela*. En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

(2008b). *Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria*. En Santiago Alfaro, Juan Ansión, Fidel Tubino (eds.) Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Red Internacional de estudios Interculturales (PUCP-RIDEI). Lima.

Raúl Gutiérrez (2008c). *Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México*. En Santiago Alfaro, Juan Ansión, Fidel Tubino (eds.) Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Red Internacional de estudios Interculturales (PUCP-RIDEI). Lima, Perú.

(2008d). *Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista*. En Gunther Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.)

Multiculturalismo, Educación intercultural y Derechos indígenas en las Américas, Abya-Yala. Quito.

Jorge Gasché y Rossana Podestá (Coords.) (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala, CIESAS, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, Quito.

(2007). *Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México DF: Paidós.

(2007b). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS/Fondo editorial de la Universidad Católica del Perú: México

(2007c). *Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el mundo. Filosofía, política y metodologías de un proyecto educador. Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 213-244. Universidad Complutense de Madrid. España

(Coord.) (2007d) *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Casa Chata Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS. México.

(Coord.) (2004). *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI: Santillana.

(2004) *Tarjetas de autoaprendizaje para los pueblos mayas*. México: SEP, UNEM, OEI, Santillana, Tiraje (6,000 juegos de cajas) Guía para el desarrollo de las tarjetas de autoaprendizaje.

(Coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

y González (2003b). *Etnicidad en la escuela*. En: Bertely, M. (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

(2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense. Etnografía para maestros*. México DF: Horizontes Alternativos.

(1998). *Educación Indígena del siglo XX en México*. En Latapí, P. (Coord.). *Un siglo de la Educación en México II*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica

y Robles, A. (1997). *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.

(1992). *Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua*. Nueva Antropología, Vol XII, No. 42, México.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.

Candela, A., Rockwell, E. y Coll, C. (2009). *¿Qué demonios pasa en las aulas?. La investigación cualitativa del aula*. México: Revista de Investigación Educativa (RIE) Núm. 8 (enero, junio).

Candela, A., Rockwell, E., Mercado R. y Paradise, R. (2009). *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*. México, DF: DIE Cinvestav.

Carvajal, A. (1988). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria*. México, DF: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. (Tesis de Maestría).

CGEIB (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB/CDI/SEP

Ciatloni, F. *El hijo del pelícano puede matar al padre*. En: Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.

Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO (2013). En: <http://www.seccion22.org.mx/2013/11/23/cuadernillo-colectivo-estatal-pedagogico-y-de-acompanamiento-del-pteo/>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). (2010). *Los pueblos indígenas de México*. En:

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1387&Itemid=24

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2010). En: <http://mexico.justia.com/estatales/oaxaca/constitucion-politica-del-estado-libre-y-soberano-de-oaxaca/>

Coronado, M. *La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la reivindicación étnica*. (en prensa).

(2014). Actores no partidistas en la política. La Sección XXII del SNTE. *La sección 22 de la CNTE: un actor político ineludible en Oaxaca*. En: Oaxaca y la reconfiguración política nacional. Bautista, E. y Díaz, F. (coords.). UABJO.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). (s/f). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. En: http://www.ieepo.gob.mx/cgeib_index.htm

Cornejo, J. (1999). *Profesores que se inician a la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina*. México: Revista Iberoamericana de la Educación No. 19-enero-abril.

Crispin, M., Athié, M. (2006). *¿Qué es eso de la interculturalidad? En Educar en la diversidad*. México: Nueva Época. Num. 47. Primavera 2006

De Gayay, S., López, V., y Rangel, V. (2001). *Los estudiantes de la UAM, un sujeto social complejo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa N° 11. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa.

De la Peña, G. (2002). *La educación indígena. Consideraciones críticas*. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817898008>

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO.

(2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En: Boaventura de Sousa Santos: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO

Díaz, A. (s/f). *La Escuela como Institución: Notas para el Desarrollo del Problema del Poder, Control y Disciplina*. Consultado en: <http://grupos.geomundos.com/salud.psicosocial/mensajelaescuelacomoinstitucionporangeldiazbarriga.html>

Dietz, G. (2012). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Consultado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156013>

(2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, España. Universidad de Granada.

(2007). *La interculturalidad entre el empoderamiento de minorías y la gestión de la diversidad*. Puntos de Vista: 12 : 27-44

(2007a). *Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México*. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.html>

(2009). *Los actores indígenas ante la —interculturalización de la educación superior en México*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.html>

Erickson, F. (1982). *Qualitative research on teaching*. En M. Witrock (comp.) *Handbook of research on teaching*, 3ª Ed., Nueva York: McMillan. En: <http://blogs.edb.utexas.edu/mmosley/files/2010/02/5.-Qualitative-Methods.pdf>

Fernández, O. (2003). *Pierre Bourdieu: ¿ Agente o Actor ?* (Publicado en *Tópicos del Humanismo*, No. 90, 2003). Consultado en 21 de noviembre del 2006 en: <http://cariari.ucr.ac.cr/%7Eoscarf/textos/3Ab3b2A.html>.

Fondo indígena. (2012). *Qué es el fondo indígena*. En: http://www.fondoindigena.org/?page_id=2

Gallegos, C. (2008). *El currículum de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global*. En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

García, B. (s/f). *Teoría de la educación de Niklas Luhmann*. En: <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/bEATRIZ.pdf>

García, C. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García, F. (2008). *Las enseñanzas y los aprendizajes según las voces australianas departamento de Ayacucho, Perú*. En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Gasché, J. (2013). *Éxitos y fracasos de una propuesta basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y el Brazil*. En : <http://www.isees.org/file.aspx?id=7605>

(2008a). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?*. En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

(2008b). *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. En: Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Giddens, A. (2006). *La constitución de las sociedades: Base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Geertz, C. (2001). *Interpretación de las culturas*. España: Gedisa

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos*. En: Giroux, H., McLaren, P., Arias, I. y Freire, P. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia.

Glaser, B. y Strauss, A. (2009). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. New Jersey.

Gómez, F. (2004). *Los Huaves y la guerra con los zapotecas*. Oaxaca México: PGO

Gómez, E. (2013). *Identidades, memoria colectiva y capacidad de agencia*. En: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT6/GT6_GomezGomez.pdf

González, E. (2013). *Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca*. Perfiles Educativos Vol. XXXV Núm. 141, 2013: IISUE-UNAM

et al. (2011). *Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la nueva educación y educación inductiva intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México*. En: Bertely, M. (Coord.). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN/REDIIN.

(2011). *Introducción: una experiencia de formación docente intercultural con maestros indígenas en Oaxaca, México*. En: Bertely, M. (Coord.). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN/REDIIN.

(2008). *Los profesionistas indios de la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Gutiérrez, R. Martínez, M., Muñoz, R., Gutiérrez, R. y Ramos, S. (2015). *Procesos de acompañamiento a través de la Investigación Acción Participativa de una escuela autónoma en Zinacantán Chiapas.* *Revista Desacatos no. 48 Autonomía, territorio y educación intercultural*, CIESAS, México.

(2012). Autoría colectiva con integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural en Chiapas. *Guía para sembrar el método inductivo intercultural en comunidades y escuelas*. Pueblos tsotsil, tseltal y chuj”, en: María Bertely (coord.), *Tarjetas de Auto-Interaprendizaje*. Pueblo tsotsil, tseltal y chuj, CIESAS-CONACYT-DGEI-UNEM-IIAP-UPN-Gobierno del estado de Puebla, México.

(2011b). Capítulo colectivo con docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, subsede San Cristóbal. *Contribuciones para la formación del maestro indígena en Chiapas. “Haciendo” educación intercultural bilingüe con la*

comunidad. En: Bertely Busquets, María (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, Red de Educación Inductiva Intercultural, CIESAS, UPN.

(2011). *Dos proyectos de sociedad y dos proyectos educativos entre los tsotsiles. Escuelas secundarias oficial y autónoma en San Andrés*. En: Baronet, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler (coord.) *Luchas muy otras: autonomía, buen gobierno y sociedad en las comunidades indígenas de Chiapas*, CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Hamel, R., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R., y Silva, E.: 2004. *¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-Marzo Vo. 9 Núm. 020 COMIE

Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. México, DF. Plaza y Valdez.

Huechulaf, E., Ancalaf, G. y Lienlaf, N. (2003). *La educación como elemento central para el desarrollo del pueblo mapuche. Centro de desarrollo socioeducacional mapuche* En: Carrasco, T., Iturralde, D., Uquillas, J. Doce experiencias de desarrollo indígena en América Latina. Quito: AbyaYala

Illich, I y otros. (1977). *Un mundo sin escuelas*. Barcelona: Nueva Imagen

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). (2012). *Datos generales del estado*. En: <http://www.ieepo.gob.mx/2n1.htm>

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). (1992). *Ley Estatal de Educación Pública*. En: <http://www.ieepo.gob.mx/4m.htm>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2010). *El Derecho a la Educación Intercultural de los Pueblos: Avances y Desafíos*. En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1477%3Ael-derecho-a-la-educacion-intercultural-de-los-pueblos-avances-y-desafios&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Instituto Nacional de Estadística Geografía e historia (INEGI). (2005). *Población indígena en México*. En: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Pob_ind_Mex.pdf

(2010). *San Mateo del Mar*. En: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=20>

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2009). *Enciclopedia de los municipios de México. San Mateo del mar*. En: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/municipios/20248a.htm>

Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. España: Morata.

Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México, DF:SEP-CGIB.

Kraemer, G. (2004). *Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca*. En: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74702708.pdf>

Korsbaek, L. y Sámano, M. (2007). *El indigenismo en México. Antecedentes y actualidad*. Ra Ximhai, enero-abril Vo. 3 Número 001. México: UNAM

Leóntiev, A. (1989). *Actividad, conciencia, personalidad*. En Puziréi, A. (comp.), *El proceso de formación de la psicología marxista: Vygotski, L., Leóntiev, A., Luria, A.* Progreso. Moscu.

(1983). *Teoría psicológica de la actividad*. En Leóntiev, A. Selección de Obras de Psicología. Pedagogía: Moscú.

Ley orgánica de la Procuraduría para la Defensa del Indígena (1994). En: <http://mexico.justia.com/estados/oax/leyes/ley-organica-de-la-procuraduria-para-la-defensa-del-indigena/>

Lindenberg, N. (2000). *E agora, cara pálida? Educacao e povos indígenas 500 anos depois*. Brasil: Revista Brasileña de Educación.

Lizama, Q. (2010). (Coord.). *Los caminos de la educación intercultural en América Latina: cuatro ensayos*. España: Icaria.

López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. México: Conferencia Magistral en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).

(2009b) Ed. *Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y diagonal*. En: *Interculturalidad educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: Plural/FUNPROEIB Andres

(2005). *Democracia y cambios en la educación indígena. Desafíos para una formación docente diferente en América Latina*. en: Reimers, F. et al (Eds.) *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista PRELAC/ N° 1. Chile: OREALC/UNESCO

Küper, K. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balances y perspectivas* (Documento de trabajo). Bolivia y Perú: Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.

Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación de resistencia en Oaxaca*. Oaxaca, México: INAH

Marie, J. (2011). *Ambientes de aprendizaje intercultural bilingüe de calidad: cuatro estudios de caso*. Memoria electrónica del XI COMIE. Consultado el 4 de noviembre de 2012 en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/.../0887.pdf

Mateos, L. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz México*. Universidad de Granada. Departamento de Antropología Social. Tesis doctoral.

Martínez, E. (2001). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Mato, D. (2007). *Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina*. En: *Puntos de Vista*, año III, n° 12, pp. 27-46. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural

Matus, M. (2010). *Diversidades e identidades en las experiencias escolares de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas. Xalapa, Veracruz. Universidad Veracruzana*. (Tesis de Maestría).

Mercado, R. y Espinosa, E. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

(2008). *Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas*. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXXVIII, Núm. 3-4

(2003). *La interculturalidad para todos en América Latina*. En López, L. (Ed.). *Interculturalidad, Educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. La Paz, Bolivia. FUNPROEIB Andes.

(1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: DIE CINVESTAV

(1994) *Saberes and social voices in teaching*. En Alvarez, A. y Del Rio, P. (Ed.). *socioculturalResearch. Educationalissues*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

(1991). *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*. Madrid: Infancia y aprendizaje.

Meyer, L. y Maldonado, B. (Coord). (2011) *Comunalidad, educación, resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. México: Coordinación de publicaciones del Colegio Superior para la educación integral intercultural de Oaxaca (CSEIIO)/ Secretaría de Asuntos Indígenas-Oaxaca (SAI-O)/ Coalición de Maestros y promotores indígenas de Oaxaca (CMPIO).

Meyer, L. y Maldonado, B. (2010). *New world of indigenous resistance. Noam Chomsky and voices from North, South and Central America*. En: <https://www.amazon.com/World-Indigenous-Resistance-Lights-Media/dp/0872865339>

(2010b). *Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad"*. Consultado en: www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.html

Mignolo, W. (2005). *La razón poscolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales*. Roma-Buenos Aires: Adversus. Año II, No. 4, Diciembre 2005. En: http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm

(2002). *Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica*. En: Walsh, C., Schiwy, F., Castro, S. (Eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Abya-Yala.

Milán, S. (s/f). *Pueblos indígenas de México y agua: los Huaves, representantes de una cultura lagunar*. En atlas de culturas del agua en América Latina y el Caribe. En: http://www.unesco.org.uy/phi/aguaycultura/fileadmin/phi/aguaycultura/Mexico/06_Huaves.

Moya, R. (2009). *La interculturalidad para todos en América Latina*. En: López, L. (Editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. FUNPROEIB Andes. Bolivia: Plural.

Montesi, L. (2016). *Vivir en (dis) continuidad: reconfiguraciones religiosas de subjetividades religiosas en una comunidad ikojts de Oaxaca*. *Desacatos* 50. Enero-abril 2016, 122-137.

Nahmad, S., Nahón, A. y Langlé, R. (Coords.) (2015). *La visión de los actores sociales frente a los proyectos eólicos en el Istmo de Tehuantepec*. México: CIESAS, CONACYT y Gobierno del Estado de Oaxaca.

Organización de los Estados Americanos (OEA). (2011). *Proyecto de Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas*. En: <http://www.oas.org/es/cidh/indigenas/actividades/declaracion.asp>

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). *Convenio número 107 sobre los pueblos indígenas y tribales*. En: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no107/lang--es/index.htm>

(2007). *Convenio número 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes*. En: www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2010). *Pueblos indígenas*. En: <http://www.un.org/es/globalissues/indigenous/index.shtml>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1993). *Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Declaración y programa de acción de Viena*. En: http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaCEDAW/menu_superior/Doc_basicos/1_instrumentos_universales/1%20Declaraciones/6.pdf

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona. BAI A.

Pearse, J. (en prensa). *Avanzamos porque estamos perdidos: Reflexiones críticas sobre la coproducción del conocimiento*.

Pérez, A. (1995). *La función y la formación del profesor (a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En: Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez, E. (2011). *Formación de docentes en educación indígena (Método MEII)*. En: *Revista Dialógica*. México: Secretaría de Educación en el Estado y Dirección de Educación Indígena.

Periodismo Digital de Oaxaca (7 de febrero de 2013). *Transformar la educación desde la escuela, no desde la calle, piden Diputados a S-22*. En: <http://www.e-oaxaca.mx/noticias/educacion/15732-transformar-la-educacion-desde-la-escuela-no-desde-la-calle-piden-diputados-a-s-22.html>

Plan para la transformación de la educación de Oaxaca. (2012). En: <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>

Podestá, R. (2011). *Nuevas experiencias docentes de interaprendizaje en la formación de maestros indígenas*. En: Bertely, M. (Coord). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN/REDIIN

Martínez, E. (2003). *Sociolingüística Educativa en: Bertely, M. (Coord.) Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE.

Procuraduría de la Defensa del Indígena (1998). *Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Oaxaca. Gobierno del Estado de Oaxaca*. En: www.diputados.gob.mx/comisiones/asunindi/oaxregla.pdf

Quiroz, G. y Sierra, S. (2011). *Los huaves bajo la sombra de los zapotecas. Proyecto escolar en el marco del XXII CONGRESO DE INVESTIGACIÓN CUAM-ACMor*. Consultado en: <http://www.acmor.org.mx/sites/default/files/508.pdf>

Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). (s/f). En: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Caso 8. *Los nidos de lengua en Oaxaca*. En: www.convivenciaescolar.net/.../Caso%208%20Los%20nidos%20de%20

Red EIBI (Red de Educación Bilingüe Intercultural) (2012). *Repensando la educación desde dentro*. <http://redeibi.wordpress.com/about/>

Robles, A. y Czarny, G. (2003). *Procesos socioculturales en interacciones educativas*. En: Bertely, M. (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Repetto, M. (2011). *Indigenous Scholastic Education in Roraima, Brazilian Amazon: Intercultural Conflicts in Constructing Educational Proposals*. En *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia*, vol. 4, núm. 1.

(2012). *Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas*. En *Revista isees: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 10.

Gelover, Z. (2010). *Nuevas experiencias en educación indígena en Perú, México y Brasil. Modelo inductivo intercultural, de la sintaxis de la cultura a la pedagogía política*. En *Revista Guatemalteca de Educación*, año 2, núm. 3.

Rockwell, E. (1994). *La etnografía como conocimiento local: La trayectoria del DIE*. En Rueda, M.; Delgado y Jacobo, Z. (Comps.). *La etnografía en la educación: panorama, prácticas y problemas*. México: UNAM-UNM.

(2003). En: Rockwell, E. y Mercado, R. *La Escuela, el lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, DF: DIE-Cinvestav.

Rockwell, E. y J. Ezpeleta (1998). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Buenos Aires. Novedades Educativas núm. 95.

Rockwell, E. (1996). *Claves para la apropiación: escolarización rural en México*. En Levinson, Foley y Holland (eds.) *Critical ethnographies of schooling and local practice*, Nueva York: State University of New York.

Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En: *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas aplicadas*. Wertsch, J; del Rio, P. y Álvarez, A. (Eds.). Fundación Infancia y aprendizaje: España.

(2012) *Learning without lessons: opportunities to expand knowledge* En: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037012800217970>

Rojas, A. (1999). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una escuela secundaria de huicholes*. México: CIESAS (Tesis de maestría).

Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y concepción pedagógica*. México. SNTE/CEE/Fundación para la cultura del maestro.

Salazar, Gabriela (2010). *Agente y sujeto: reflexiones acerca de la teoría de la agencia de Anthony Giddens y la de sujeto de Alain Touraine*. En: http://www.fldm.edu.mx/pdf/revista/no5/agente_y_sujeto.pdf

Sánchez, S. (2004). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. En Tarrés M. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso.

Paradise, R. (1991). *El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación*. Infancia y Aprendizaje. México: Dialnet

Galván, L., Almoneda, M., Vargas, M. y Calvo, B. (Coords.) (1994). *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua*. México: CIESAS, Colección Miguel Othón de Mendizabal. (Memorias del Primer Simposio de Educación).

Salinas y Avilés (2003). *Formación docente en y para la diversidad*. En: Bertely, M. (Coord.). Educación, derechos sociales y equidad. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Sales I. y Larangera M. (2012). *Wekuik. O Calendário Cultural do Povo Ingarikó. Trabajo de conclusión de curso*, licenciatura intercultural, Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena, Universidad Federal de Roraima, Roraima. Brasil.

Sartorello, S. (2016b). *The intercultural co-theorization of a curricular model in Chiapas, Mexico*. En *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*. Vol. 5(1), pp. 5-14, February, 2016. Disponible en línea: <http://www.apexjournal.org>

(2016). *Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México*. En *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, núm. 1, enero-junio de 2016, México, pp. 121-143.

et al. (2015). *Nuestra propia vitamina. El Método Inductivo Intercultural (MII) en una escuela primaria indígena de los Altos de Chiapas (México)*. En Cortina, R. y De la Garza, K. (coords.). Educación, Pueblos Indígenas e Interculturalidad. Quito. Ediciones Abya-Yala. Ecuador

(2014). *La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm.60 (enero-marzo), volumen XIX, México: COMIE.

(2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. México: Universidad Iberoamericana. (Tesis de doctorado).

(2013b). *Educar para el arraigo sociocultural. El perfil de egreso de alumn@s indígenas en una propuesta educativa intercultural y bilingüe en Chiapas*. En Carámbula Pareja, M. y Ávila Romero, L. E. (2013b) (coords.) Patrimonio biocultural, territorio y sociedades afroindioamericanas en movimiento. Buenos Aires: CLACSO, pp.213-254. En biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/.../PatrimonioBiocultural.pdf

Martínez, J. y Gómez, F. (2013c). *Modelos alternativos de formación docente. La experiencia de la Red de Educadores Inductivos Interculturales –*

Rediin – en Chiapas. En Ascencio Franco, G. (coord.). Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas. México: PROIMMSE-IIA-UNAM, pp.159-178.

Ávila, A., Ávila L. (coords.)(2012). *El buen Vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. México: UNICH-IESALC-UNESCO.

(2011). *Construir conocimiento desde el territorio propio: el Método Inductivo Intercultural (MII) en el Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas*. En Fábregas Puig A. (Coord.). Patrimonio, Territorio y Desarrollo en la Frontera Sur de México, México: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), pp.49-85.

(2010). *Ser para hacer: el proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas*. En Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES, Universidad Autónoma de San Luís Potosí, Año II, número 3 Enero-Julio 2010, pp. 21-48. <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/FD/REDHES/Paginas/N%C3%BAmero3.aspx>

(2009). *Una perspectiva crítica sobre interculturalidad e educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la nueva educación para México (UNAM) y educadores independientes en Chiapas*. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>

Sección XXII. (2015). *Acuerdos, tareas, pronunciamientos y plan de acción emanados de la asamblea estatal permanente*. Consultado en: <http://www.seccion22.org.mx/wp-content/uploads/2015/02/Acuerdos-tareas-pronunciamientos-y-plan-de-acci%C3%B3n-de-la-Asamblea-Estatal-del-31-de-enero-de-2015.pdf>

Schmelkes, S. (1996). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México, DF. Secretaría de Educación Pública (SEP).

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Reforma Educativa 2013*. En: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Visión de la Secretaría de Educación Pública*. En: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP

Secretaría de Educación Pública (SEP). (s/f). *Breve historia de la creación de la DGEI*. En: basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/.../historiaDGEI.pdf

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Silva, J. (2012). *El método inductivo intercultural y el calendario socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil*. En Revista *isees: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 10, pp. 79-94.

Sinchigalo, J., Aime, V., Aime, A. (2003). *Retos de la educación indígena. Experiencias del modelo educativo simiátug*. En: Carrasco, T., Iturralde, D., Uquillas, J. *Doce experiencias de desarrollo indígena en América Latina*. Quito: AbyaYala

Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). *¿Quiénes somos?* En: www.snte28.org.mx/quienessomos.php

Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2010). *Filosofía de la Secretaría de Educación Básica*. En: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=filosofia>

Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. En: https://books.google.fr/books?id=pK8w3USNI9sC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

UNESCO. (s/f). *Pueblo Huaves. En programa hidrológico internacional*. En: <http://www.unesco.org/uy/phi/aguaycultura/gn/paises/mexico/pueblo-huaves.html>

Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM). (2009). *Modelos curricular de educación intercultural bilingüe*. México: Centro de Investigaciones y Estudio Superiores de Antropología Social (CIESAS).

Valladares, Liliana. (2011). *Autonomía, agencia y empoderamiento: el papel de las prácticas educativas interculturales*. En: http://www.fldm.edu.mx/pdf/revista/no5/agente_y_sujeto.pdf

Velazco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la Investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España. Editorial Trotta.

Velasco, S. (2015). *La escolaridad de los docentes indígenas en México. (Un recuento de los datos finales de la primera década del siglo XXI)*. En Revista interamericana de educación de adultos. Año 33, número 2, julio-diciembre 2015.

Vergara, F. et al. (2008). *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. México: SEP/SEJ/Conacyt.

Von, M., Keyser, U. y Silva, E. (2013). *Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural*. En: Bertely, M. Dietz, G. y Díaz, M. Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación, Estado del Conocimiento Área 12. México: COMIE.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Werner, O., y Schoepfle, M. (1987). *Systematic Filedwork*, Londres, Sage. 2 Vols.

Yescas, I. (2008). *Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca*. En: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32514806.pdf>

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Unidad de análisis*. En: *Seminario de análisis del trabajo docente I y II de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP

Zaichener, K. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. En: congreso internacional de Didáctica. España: Fundación PAIDEA/Morata.

Zárate, E. (2010). *La territorialización entre mareños y zapotecos en el sistema lagunario del sur del Istmo de Tehuantepec*. En: Nahmad, S., Daltón, M. y Nahón, H. aproximaciones a la región del Istmo. Diversidad multiétnica y socioeconómica en una región estratégica para el país. Oaxaca, México. CIESAS.

Glosario de términos generados

Formación docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad: Es el proceso de profesionalización docente que tiene como fin la formación de profesionales que sean capaces tanto de optimizar los conocimientos, habilidades y actitudes que plantea la diversidad lingüística y cultural, como de identificar, analizar y aprovechar retos y posibilidades pedagógicas planteados por alumnos y padres de familia que radican en zonas de predominancia indígena, interculturales y socioculturalmente distintivas.

Ceguera institucional y pedagógica en la formación docente en y para la diversidad: Se refiere a la falta de visibilidad que pareciera tener las instituciones educativas para atender zonas de predominancia indígena y para promover la generación de conocimientos, habilidades y actitudes básicas que le permitan tanto a los docentes en formación como en servicio diseñar, planear y ejecutar estrategias que le permita atender la diversidad y la interculturalidad en las aulas desde sus primeros acercamientos al proceso enseñanza-aprendizaje.

Experiencia práctica e innovación pedagógica: Son los tipos de experiencias que desarrollan habilidades basadas en la innovación para la resolución de problemas cotidianos que tengan que ver con problemas pedagógicos a los que se enfrentan los docentes en su práctica diaria.

Desconcierto Docente: Son todas las situaciones que provocan en el docente una confusión y/o desestabilización en su quehacer cotidiano. Este tipo de situaciones no necesariamente son negativas, ya que coadyuvan a la innovación docente.

En el caso de esta investigación existen 4 tipos de desconcierto docente:

1. Desconcierto por falta de materiales para trabajar
2. Desconcierto por la ruptura que existe entre los padres de familia, la comunidad y el contexto escolar

3. Desconcierto por la falta de capacitación docente
4. Desconcierto por las problemáticas pedagógicas y las rupturas entre el conocimiento escolar y el conocimiento comunitario.
- 5.

Agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad:

Capacidad de acción que tienen los docentes para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales⁶⁷ que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto provocados por un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural.

Innovación docente en y para la diversidad cultural: Son todas aquellas prácticas pedagógicas que los docentes realizan a fin de resolver un problema de tipo pedagógico que tiene que ver la diversidad cultural y lingüística en escuelas que se encuentran en zonas de predominancia indígena y con alta vitalidad lingüística.

Actividades comunitarias y transmisión intergeneracional de la cultura:

Este concepto supone que existe una transmisión de los conocimientos culturales entre las generaciones por medio del aprendizaje observacional. Esto permite que los saberes no se pierdan, sino que los niños se preparen (en todos los sentidos) para la práctica, es decir, existe una transición del aprender observando al hacer. Este proceso se ven obstaculizado por la “tensión dialéctica”⁶⁸ o divorcio entre las actividades comunitarias y las actividades escolares.

Aprendizaje observacional: Basada en la Teoría del aprendizaje social y social cognitiva de Albert Bandura (1986, 1977) según él las acciones de las personas

⁶⁷ Según Márquez (et al, 2008), las competencias interculturales se refieren a aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural.

⁶⁸ Una de las grandes utilidades de la dialéctica es el ser un arma intelectual revolucionaria por excelencia y se constituye como un método del conocimiento. Es el arte de dialogar, argumentar y discutir.

no solamente se impulsan por fuerzas interiores ni reciben solo los estímulos ambientales, sino que, el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales. El concepto de aprendizaje observacional o modelamiento desarrollado por él y sus colaboradores lo definieron como un proceso básico del desarrollo humano. Así mismo lo distingue entre el aprendizaje observacional y la imitación, porque no solo repiten conductas, sino que extraen reglas generales acerca de la acción del ambiente y las ponen en práctica cuando suponen que con ellas pueden obtener un resultado deseado.

Descolonización y trasposición del conocimiento y transposición epistemológica: Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), trasposición se refiere a poner a alguien o algo en un lugar diferente del que ocupaba, es decir que al legitimar el conocimiento indígena dentro de la praxis escolar, los papeles cambian o más bien las comunidades y padres de familia se liberan de la colonización que ha negado el valor de sus conocimientos y valores al asignarle relevancia educativa. A los padres de familia o a los comuneros se les asigna un estatus como portadores de un tipo de conocimiento que generalmente no se encuentran en los libros de texto; de la misma manera el docente que considera la cultura ikoot pasa de ser un aprendiz y acompañante que adapta sus métodos de enseñanza a los estilos socioculturales de aprender; existe en este sentido una transposición epistemológica.

Metodología catalizadora etnogenética: Es una metodología que potencia el proceso etnogenético por que acompaña a los niños, comuneros y a los docentes en la construcción de herramientas pedagógicas que toman en cuenta los conocimientos no legitimados en la cultura escolar. Esto provoca en los agentes escolares y comunitarios procesos que llevan a una *resignificación identitaria*. Pero además son procesos que no tienen que ver con la mera identificación con el grupo étnico sino que van más allá al permitir a) la concientización y convencimiento de la pertinencia, la relevancia y el potencial

educador del conocimiento comunitario y b), la explicitación activa de emblemas y conocimientos que generan y vitalizan procesos de distinción étnica.

Agentes catalizadores de la etnicidad: Son aquellos agentes escolares y/o comunitarios que influyen en la transformación de la cultura escolar convencional a una cultura escolar incluyente que parte de los saberes locales.

Anexos

Anexo 1. Mapa de localización de las lenguas habladas en el estado de Oaxaca



Fuente: Oaxaca, maravilla cultural (s/f)

Anexo 2. Mapa de las comunidades Huaves



Fuente: México satélite (s/f).

Anexo 3. Hidrología del Istmo de Tehuantepec.



Fuente: Enciclopedia libre Wikipedia (2006).

Anexo 4. Cuadro sobre delimitación del referente empírico⁶⁹... (continúa)

Dimensión	Ámbito	Actores	Dimensiones posibles a analizar
Institucional	Escolar	Directivo	-Apertura y facilidad a propuestas educativas docentes que apoyen a la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB).
	Proyecto educativo	Docentes y directivos	-Proyectos institucionales que apoyen a la educación bilingüe intercultural. -La continuidad, la persistencia y la resistencia al cambio a partir de la historia de las prácticas escolares.
Pedagógica	Escolar	Docentes	-Historia académica y formativa -Discurso de los acerca de la educación intercultural bilingüe. -Prácticas escolares de los docentes en los siguientes ámbitos: 1. Dentro del aula 2. Fuera del aula, dentro de la escuela 3. Comunitario -Participación de prácticas comunitarias relacionadas con la escuela. -Nivel del manejo de la lengua huave y castellano en sus diferentes habilidades. -Utilización o no de estrategias de enseñanza para incluir los saberes comunitarios en las clases. -Utilización de material didáctico en el área bilingüe intercultural -Propuestas pedagógicas en el área de educación bilingüe intercultural
		Alumnos	-Diversidad representada (edades, género, niveles académicos, nivel socioeconómico, nivel de comprensión, escritura y lectura del castellano y huave) -Lugar de origen -Actividades fuera de la escuela (niños que trabajan) -Estrategias de aprendizaje en la escuela y fuera de ella
Sociocultural	Familiar	Padres o persona encargada de los estudios del alumno.	-Nivel académico de los padres o del (los) encargado de los estudios del alumno. -Apoyo académico del estudiante. -Percepción acerca de la educación de los estudiantes -Apertura para la participación de los estudiantes en actividades escolares
	Comunitario	Pobladores	-Grado de participación en actividades escolares y/o proyectos institucionales. -Percepción acerca de la educación de los niños de la comunidad -Participación en la planeación, operación y evaluación de la educación (Bertely, 2008). -Historia social de la escolarización del pueblo y de sus prácticas escolares (Bertely, 2008).

⁶⁹ Vale la pena mencionar que las diferentes dimensiones, ámbitos y actores se encuentran interrelacionados y que solo se plantean de esta manera para efectos de organización metodológica.

... (Continúa)

Dimensión	Ámbito	Actores	Algunas preguntas... ⁷⁰	Instrumentos
Institucional	Escolar	Directivo	<p>1. ¿Ha habido propuestas por parte de los docentes que apoyen la EIB?</p> <p>- Si la respuesta es positiva: ¿Qué tipo de propuestas han sido?, ¿Cuáles son los impactos que ha percibido?, ¿Qué tipo de apoyo le ha otorgado como Director a este tipo de propuestas?, ¿cuáles han sido las dificultades a las que se ha enfrentado con este tipo de propuesta?,</p> <p>-Si la respuesta es negativa: ¿Por qué cree usted que no se han dado propuestas docentes que apoyen a la IEB?, ¿Cree pertinente que se den este tipo de proyectos en la Escuela? ¿Por qué?</p> <p>2. Como directivo ¿ha gestionado proyectos que apoyen a la EIB en la Escuela?</p> <p>-si la respuesta es positiva: ¿Cuáles han sido estos proyectos?, ¿Qué impactos ha tenido en la EIB?, ¿cuáles han sido las dificultades a las que se ha enfrentado?, ¿Ha habido apoyo por parte de la planta docente?</p> <p>-Si la respuesta es negativa: ¿Considera usted importante la agencia de este tipo de proyectos en apoyo a la EIB de esta escuela?, ¿cuáles han sido las razones por las que no ha gestionado este tipo de proyectos?...</p> <p>3. Quién, cómo y qué se decide como pertinente para la inclusión de proyectos o prácticas que apoyen a la educación bilingüe intercultural en esta escuela.</p>	<p>- Entrevista</p> <p>-Observación</p> <p>-Diario de campo</p>
	Proyecto educativo	Directivos y docentes	<p>-Referentes nacionales estatales que fundamenten la EIB</p> <p>-Proyectos institucionales que apoyen a la educación bilingüe intercultural en esta escuela</p> <p>-La continuidad, la persistencia y la resistencia al cambio a partir de la historia de las prácticas escolares en esta escuela</p>	<p>-Revisión bibliográfica</p> <p>-Entrevista</p>
Pedagógica	Escolar	Docentes	<p>1. En general comente cuál sido su historia académica y formativa como docente. ¿Cuáles han sido sus experiencias más significativas que han sido cruciales en su formación como docente?</p> <p>2. ¿Cuénteme cómo es un día ordinario en su salón de clase?</p> <p>3. ¿Cuál es su relación con los padres de familia?, ¿Considera importante la inclusión de los padres de familia en la educación de sus hijos?, ¿Ha incursionado en proyectos que apoyen la inclusión de los padres en ciertas actividades educativas, culturales o recreativas?, ¿Considera importante la inclusión de la familia en las prácticas escolares?, ¿De qué manera considera que la familia podría contribuir en las actividades escolares?, ¿Existe apertura por parte de la Escuela para la inclusión de los integrantes de la familia para prácticas escolares?</p> <p>4. ¿Cuál es su relación con los integrantes de la comunidad?, ¿Considera importante la inclusión de la comunidad en la educación los alumnos?, ¿Ha incursionado en proyectos que apoyen la inclusión de la comunidad en ciertas actividades educativas, culturales o recreativas?, ¿Considera importante la inclusión de la comunidad en las prácticas escolares?, ¿De qué manera considera que la comunidad podría contribuir en</p>	<p>- Entrevista y charlas informales</p> <p>-Observación</p> <p>-Diario de campo</p>

⁷⁰ Estas son algunas preguntas que se tienen contempladas en este primer acercamiento con la población de estudio, sin embargo, se tiene claro que algunas de ellas se eliminarán y otras se anexarán en el transcurso de la investigación.

		<p>las actividades escolares? ¿Existe apertura por parte de la Escuela para la inclusión de los integrantes de la comunidad para prácticas escolares?,</p> <p>¿Incluye saberes comunitarios en sus clases?</p> <p>-Si la respuesta es positiva: ¿cuáles son sus estrategias de enseñanza para incluir dichos saberes?, ¿Cuál (s) es la reacción (es) que percibe por parte de los alumnos cuando hace uso de los saberes comunitarios para fines educativos?</p> <p>5. ¿ha participado en prácticas comunitarias con sus alumnos?</p> <p>-Si su respuesta es positiva: ¿cuál ha sido su papel en esta participación?, ¿Cree usted importante la participación de los alumnos en las prácticas comunitarias?, ¿De qué manera aprovecha este tipo de participación para su clase?, ¿Qué opinan los padres de familia, la comunidad y los alumnos en este tipo de participación?</p> <p>-Si su respuesta es negativa: ¿considera usted importante este tipo de participación con la comunidad en sus prácticas educativas?, ¿si las llevara a cabo de qué manera considera que contribuiría en su práctica?, ¿Por qué no lleva a cabo este tipo de actividades con sus alumnos?</p> <p>6. ¿Habla usted la lengua huave?</p> <p>Si su respuesta es positiva: ¿cómo califica su dominio de la lengua en sus diferentes habilidades (hablar, escribir, leer y comprender)?, ¿Utiliza la lengua huave en sus clases? ¿Cuántas veces a la semana utiliza la lengua huave y cuántas horas al día?, ¿En qué materia (s) utiliza la lengua huave y por qué?, ¿cree importante el uso de la lengua en sus clases?</p> <p>Si su respuesta es negativa: ¿cree usted importante el uso de la lengua en sus clases y por qué? ¿Cómo se siente usted en comparación con sus compañeros docentes que si dominan el idioma y lo utilizan para sus clases?</p> <p>7. ¿utiliza materiales didácticos bilingües para sus clases?</p> <p>Si su respuesta es positiva: ¿qué tipo de materiales didácticos bilingües utiliza para sus clases?, ¿Cuáles son los que le funcionan de una mejor manera o cuáles recomendaría para otros docentes?, ¿En qué asignaturas utiliza materiales didácticos para la clase?, ¿Cuál (es) es la dinámica en la utilización de dichos materiales?, ¿Cuáles han sido las principales dificultades didácticas en la utilización de este tipo de materiales?</p> <p>Si su respuesta es negativa: ¿cree usted importante la utilización de material didáctico bilingüe para el desarrollo de su clase? ¿Cuáles son las razones por la que no los ha utilizado?.</p> <p>8. ¿Ha hecho propuestas didácticas en apoyo a la educación EIB en la Escuela?</p> <p>-Si su respuesta es positiva: ¿qué tipo de propuestas han sido?, ¿cuáles ha sido las dificultades a las que se ha enfrentado al hacer este tipo de propuestas?</p> <p>Nota: De manera transversal se hará un análisis sobre el discurso acerca de la educación intercultural bilingüe en la en su práctica docente y la relación de la comunidad y la familia en la cultura escolar.</p>	
	Alumnos	<p>-De los alumnos se indagará a cerca de la diversidad representada:</p> <p>a) datos generales: edad, género, grado académico, panorama socioeconómico familiar, lugar de origen, dominio de la lengua huave.</p> <p>b) Actividades dentro del salón de clases: actividades áulicas cotidianas, actividades en las que participan, cómo participan,</p>	<p>-Se hará más énfasis en la observación</p> <p>-Charlas informales</p>

			<p>estilos de aprendizaje.</p> <p>c) Actividades fuera el salón de clases pero dentro de la escuela: formas de organización con los pares, juegos que organizan con los pares, comportamiento fuera del aula, lengua que utilizan al jugar con los pares.</p> <p>-Actividades fuera de la escuela: tipo de actividades que realizan, significados de las actividades que realizan, tipo de lengua que utilizan en estas actividades.</p>	
Sociocultural	Familiar	Padres o persona encargada de los estudios del alumno.	<p>-Datos generales de los padres o del (los) encargado de los estudios del alumno: edad, nivel de estudios, panorama socioeconómico familiar, lugar de origen, dominio de la lengua huave</p> <p>-Apoyo académico del estudiante: ¿De qué manera apoya a sus hijos en actividades de la escuela?, ¿por qué cree que cree que es importante este tipo de apoyo?, ¿cuál cree que sea la mejor manera de apoyar a los estudiantes para que les “vaya bien” en la escuela?, ¿cuáles son las dificultades a las que se enfrenta al apoyar académicamente a su hijo? ¿Cree usted que tiene los saberes necesarios para apoyar a su hijo en actividades de la Escuela y por qué?</p> <p>-Si la respuesta es positiva: ¿qué conocimientos posee usted que le podría apoyar a su hijo en la escuela?, ¿de qué manera se los transmite?, ¿qué importancia tiene la lengua en esta transmisión de conocimientos?</p> <p>-Si la respuesta es negativa: ¿qué tipo de saberes cree usted que debería de conocer para ayudar a sus hijos en la escuela?, ¿Cree necesario tener este tipo de conocimientos para apoyar a su hijo en la escuela?, ¿qué otro tipo de conocimientos piensa usted que tiene y que podría apoyar a su hijo en la escuela?</p> <p>-Percepción acerca de la educación de los estudiantes: ¿Cómo percibe el tipo de educación que se da en la Escuela?, ¿cree que deberían haber mejoras?, ¿qué propone?, ¿Cuál sería su papel para hacer estas mejoras?</p> <p>-Apoyo a los docentes en actividades escolares: ¿usted apoya a los docentes en actividades escolares, por qué?</p> <p>-Si la respuesta es positiva: ¿En qué tipo de actividades apoya a los docentes? ¿Ha propuesto alguna actividad escolar que ha considerado importante para la educación de sus hijos?, ¿Cómo considera las actividades en las que ha participado, por qué?</p> <p>-Si la respuesta es negativa: ¿Considera que las actividades propuestas en la Escuela son de relevancia?, ¿ha propuesto algún tipo de actividad en la escuela o fuera de ella?</p>	<p>-Charlas informales</p> <p>-Observación de campo</p> <p>-Diario de campo</p>
	Comunitario	Pobladores	<p>¿Ha participado en actividades escolares y/o proyectos institucionales o escolares, por qué?</p> <p>-Si su respuesta es positiva: ¿En qué tipo de actividades ha participado?, ¿Ha propuesto alguna actividad escolar que ha considerado importante para la educación de los niños?, ¿cómo considera las actividades en las que ha participado, por qué?</p> <p>- Si es respuesta es negativa:</p> <p>¿Considera que las actividades propuestas en la Escuela son de relevancia?, ¿Ha propuesto algún tipo de actividad en la escuela o fuera de ella?</p> <p>-¿Cómo considera la educación de los niños que van a la Escuela de la comunidad?</p> <p>-¿Ha participado de alguna otra manera en la educación de los niños de la Escuela?</p>	<p>-Charlas informales</p> <p>-Observación de campo</p> <p>-Diario de campo</p>

Anexo 5. Estatus de la segunda fase del análisis de la información de campo

ETAPA	ESTATUS
Proceder a integrar el corpus etnográfico y su catalogación por medio de la inserción de claves de identificación empírica a partir de las preguntas de investigación e hipótesis y en cada una de las dimensiones consideradas	Realizado
Acceder a un primer nivel de interpretación por medio de subrayados, preguntas y conjeturas que posibiliten la identificación de categorías empíricas, sociales o códigos en vivo analizables por medio del programa informático ATLAS.ti	Realizado
Proceder a la triangulación empírica por medio de corpus complementarios como aquellos derivados del MII (Calendario socio-natural y explicitación de conocimientos y valores indígenas implícitos en actividades comunitarias significativas, como es el caso de la pesca).	En proceso
Acceder a un segundo nivel de interpretación al delimitar categorías de análisis definitivas así como su articulación y triangulación teórica.	No realizado
Redacción de primeros borradores y ensayos etnográficos	Realizado
Realizar algunas presentaciones con los docentes y padres de familia entrevistados, además de las personas de la comunidad que colaboren en la investigación, con la finalidad de dialogar, enriquecer el trabajo y para que vayan conociendo los resultados.	No realizado

Fuente: elaboración propia

Anexo 6. Proceso de asignación de claves de identificación.

Con el fin de identificar todas y cada una de las entrevistas y observaciones, se les asignó una clave que les identificará en toda la investigación y que facilita la localización de dichos materiales empíricos para su análisis. La lógica que se siguió para la asignación de mencionadas claves para el caso de los actores institucionales fue la siguiente:

Clave	Colaborador institucional
DI	Director
D	Docente
J	José
W	Wilbert
M	María
A	Alán
1	Primer grado
2	Segundo grado
4	Cuarto grado
6	Sexto grado
1, 2, 3...	Número de entrevistas del actor en orden de aplicación
GPI	Guelaguetza pedagógica infantil
AP	Actividad papalote
CPPap	Ceremonia de premiación del concurso del papalote
EPap	Explicación pesca con papalote
JD1	Junta docentes 1

Fuente: elaboración propia

Así por ejemplo, la clave asignada a la entrevista hecha al docente (D) llamado Wilbert (W) que imparte el segundo grado (2) y que fue la segunda entrevista que se le realizó (2) quedaría de la siguiente manera: **DW22**

NOTA: Después de la inicial del nombre del docente, siempre irá el grado que atiende y los números siguientes serán las entrevistas realizadas tomando en cuenta el orden de aplicación.

Para el caso de los padres de familia pescadores la asignación de las claves procedió de la siguiente manera:

Clave	Colaborador padres de familia pescadores
P	Padre
M	Madre
C	Inicial del hijo
1, 2, 4, 6	Grado de cursa el hijo
1, 2, 3, 4	Número de entrevistas del actor en orden de aplicación

Fuente: elaboración propia

Así por ejemplo, la clave asignada a la entrevista hecha al padre (P) de Carlos (C) que va en el segundo grado (2) y que fue la primera entrevista hecha (1) quedaría de la siguiente manera: **PC21**

NOTA: Después de la inicial del nombre del hijo del padre, siempre irá el grado que cursa y los números siguientes serán las entrevistas realizadas en orden de aplicación.

Anexo 7. Ejemplo de transcripción de entrevista

Nombre de audio: Entrevista José (23-10-13)

Duración de la entrevista: 42 minutos

CLAVE: DJ61

Nombre del entrevistado: José

Cargo: docente 6º

Fecha de la entrevista: 23-10-13

Lugar de la entrevista: aula del 6º de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López

Descripción de la escena: el docente me indicó que cuando comenzara la clase de educación física podría atenderme para hacer una entrevista. Esperé media hora y los jóvenes se fueron al salón, teníamos 50 minutos para charlar, hubo unos problemas en el audio, pero mientras se resolvía comenzamos a platicar sobre los proyectos que se encuentra implementando el docente de educación física...

W: Por ejemplo el de educación física trajo unas actividades que han encajado, empiezan la semana que viene, el día primero de noviembre con la elevación de los papalotes. Se va a elaborar los papalotes, la elaboración es el martes miércoles y jueves de la semana que viene y la actividad es el día viernes, va ser como un desfile, los niños van a ir llevando su papalote, desde la escuela hasta el centro y se juntan las otra dos primarias y se van al campo y ahí lo van a elevar. Nosotros estamos pensando grabar todo eso, porque de hecho tiene que ver con las actividades que hacemos aquí en la escuela.

ML: ¿cómo visualiza la diversidad usted, en qué piensa si escucha la palabra diversidad?

W: Diversidad desde el punto de vista personal es la diferencia de capacidad del alumno, conocimientos, la lengua o la cultural es la variedad que hay en un lugar, en el salón veo la diversidad de los alumnos en sus formas de ser, en el desarrollo de los conocimientos, entre los compañeros pues que venimos de diferentes lugares, hablamos otras lenguas (chontal, huave), para mi esa es la diversidad

ML: ¿y cómo la enfrenta en su salón?

W: en el caso de los alumnos la diversidad... si me enfoco en los conocimientos o en las habilidades de los alumnos puedo decir que hay diversidad pero si nos enfocamos a otro aspecto de diversidad también, porque en el salón trato de dar prioridad al que viene atrasado explicarle con otras actividades, en cambio los demás que captan rápido pues es más rápido. A veces no da el tiempo, los rápidos terminan rápidos y a veces no puedo atender bien a todos, pero trato de asignar un tiempcito para que no se queden rezagados

ML: ¿y cómo le hace para atender esto que me comenta?

W: depende de la actividad, si es matemáticas, la suma implementando problemas los demás fácil captan o sea ellos saben si es suma, resta o división, pero hay otros que no tienen ese conocimiento, el procedimiento que se va a utilizar entonces con esos se tiene que enfocar la actividad, después trato de hacerles preguntas más fáciles.... (Continúa)

Anexo 8. Ejemplo de transcripción de observación (cuaderno de campo)

Datos del docente

Nombre: Ma. Del Carmen

Edad: 42

Años de experiencia docente:23

Lugar de residencia: San Mateo

Grados y grupos que imparte: 1a

Dominio del huave: entiende y habla

Dominio de otra lengua indígena: No

Forma de ingreso al magisterio: Asignación

Fecha: 18-04-13

El salón es amplio y alto, tiene dos ventiladores de techo. En la pared hay una lista de nombre de los alumnos del grupo del mes de noviembre. Observo muchos materiales didácticos relacionados con la cultura ikots. Hay figuras de hombres cargando canastos con la frente, los canastos van llenos e pescado. También están dibujadas mujeres con su traje regional, hamacas, tipos de pescado.

Abajo del pizarrón hay unos dibujos de los números en grafías y su lectura e huave: por ejemplo: 1 noik; 2 ijik; 3arej.... En el pizarrón también hay sílabas en castellano.

La lengua mayoritaria es el huave, se entiende porque la segunda lengua es el castellano. El día de hoy hay 17 niños, se encuentran distribuidos de manera equitativa hombres y mujeres. Los asientos están formados en fila. Siempre se escuchan voces y cuchicheos en el salón de clase.

La docente está dibujando algunas figuras y una secuencia de letras a-as-a-os-e-es. Dentro de la actividad los niños le muestran a la maestra sus avances. No todos los alumnos trabajan, algunos chismean con sus compañeros de alado. Algunos se amontonan en el pizarron para preguntarle algo a la maestra. Las sillas son acorde al tamaño de los niños, se ve que están llenos de energía.

Después la maestra empieza a hacer ejercicios de matemáticas en el pizarrón sobre matemáticas y deben combinar los colores con los números "pinta el globo según los números". Los alumnos hacen muchas preguntas sobre la actividad. La forma de trabajo es individualizada y trabajan rápido.

Tengo muchos mirones a mi alrededor cosa que no me gusta. Otros alumnos juegan con el borrador del pizarrón. Hay un alumno que está sentado al frente del salón... (Continúa)

Anexo 9. Lista de Categorías y patrones emergentes y sus significados inductivos

A continuación se presenta la lista de categorías y patrones emergentes que surgieron de los datos:

Categorías y patrones emergentes	Significado que le dieron los datos
1.Actividades escolares relacionadas con los conocimientos locales	Actividades pedagógicas que se relacionan con los conocimientos locales que tiene que ver con la pesca o no
2.Apertura de la institución a proyectos tendientes a atender la diversidad	Concepción de la institución y de los docentes hacia la atención de la diversidad
3.Comunidades de aprendizaje	Prácticas donde se mostraron indicios de comunidad de aprendizaje, el aprender de todos.
4.Concepción de la escuela bilingüe	El punto de vista sobre lo que es la escuela bilingüe
5.Concepción de los maestros sobre el papel de los padres de familia	El punto de vista que los docentes tienen hacia los padres de familia y el papel que juegan y deberían jugar en la educación de sus hijos
6.Concepción de la diversidad cultural y la Educación Intercultural y Bilingüe	El significado que le otorgan a la diversidad cultural y la EIB
7.Conocimiento comunitario en la escuela como requisito	Inclusión del conocimiento comunitarios como un deber institucional y no como instrumento y medio pedagógico
8.Diferencias entre escuelas	Comparación entre escuelas de la comunidad y las que se encuentran en la ciudad
9.Dificultades pedagógicas para agenciar la diversidad	Problemas que los docentes aludieron dificultan su trabajo para trabajar en y con la diversidad
10.Dios nos va a castigar contando las arenas de la orilla del mar	Creencias huaves relacionadas con la actividad pedagógica
11.Educación formal-educación tradicional	Diferencias entre la educación indígena y la “formal”
12.Estrategias pedagógicas tendientes a la diversidad	Técnicas y herramientas tendientes a la atención de la diversidad en el aula
13.Función de la lengua en el aula y fuera de ella	Funciones de la lengua
14.Grados y grupos que más inciden en actividades tendientes a la diversidad	Los grados y grupos que participan con mayor frecuencia en la atención de la diversidad
15.Historia de la escuela	Historia de la escuela
16.Importancia de la agencia de la diversidad cultural	Significado que los docentes le otorgan a su papel como docentes en la atención de la diversidad
17.La diversidad y la cultura local articulada a las actividades escolares	Eventos académicos y culturales que relacionan conocimientos huaves
18. La diversidad y la cultura local vista desde la escuela	Concepción de la escuela de la diversidad y la cultura local
19.Participación de los padres de familia en los proyectos escolares	Formas de participación de los padres en proyectos que la escuela organiza
20.Proyectos institucionales	Proyectos que la escuela organiza
21. Sentidos de la interacción docente, comunidad, alumno	Significados que le dan a la relación de los docentes, comunidad y alumnos
22.Sistematización de experiencias	Necesidades del análisis de los proyectos tendientes a la diversidad con el fin de tener evidencia de su implementación y de los resultados

23.Trayectorias académicas de los docentes	Descripción de las trayectorias académicas
24. Mi hijo a la escuela y yo a la pesca	Concepción de la relación conocimiento comunitario-escuela
25.Herramientas para la pesca	Descripción de algunas herramientas para la pesca
26.Funciones de los hijos en la actividad pesquera	Funciones que los hijos desempeñan
27.Elaboración de las herramientas para la pesca	Descripción de la elaboración de las herramientas
28.La limpia de los productos	Descripción de la limpia y preparación de los productos para comercializarlos
29.Comercialización del producto de la pesca	Formas de comercialización del producto
30.Roles de género en la actividad pesquera	Formas de participación de los géneros en la actividad pesquera
31.La función de la escuela en la actividad pesquera	Formas de participación de la escuela en la actividad pesquera
32. Mitos y creencias alrededor de la pesca	Mitos y creencias alrededor de la pesca
33.La mujer y el mar	Descripción de la relación de la mujer con el mar y su rol en la pesca
34.Condiciones climáticas en la pesca	Condiciones climáticas en la pesca
35.Temporadas de la pesca	Temporadas de la pesca
36.Organizaciones de pescadores	Formas de organización de los pescadores en San Mateo del Mar.
37.Medios de transporte para ir al mar	Medios de transporte para ir al mar
38.El valor del viento y la luna	La influencia del viento y la luna y su función en la actividad pesquera
39.Las medidas	Las formas de medición del producto para su comercialización

Fuente: Elaboración propia

Anexo 10. Imagen de inserción de entrevistas transcritas en el programa ATLAS.ti

Primary Doc Manager [HU: tesis doctorado]

Documents Edit Miscellaneous Output View

Id	Name	Media	Quot...	Author	Created	Modified	Usable	Origin	Location
P1	1a entrevista con el diretor (07-03-13).docx	Rich ...	14	Super	04/03/14 ...	04/03/14 ...	Yes	C:\Users\luisa\Dro...	---
P2	Actividad Papatote.docx	Rich ...	1	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	Yes	C:\Users\luisa\Dro...	---
P3	Alan 15-04-13.docx	Rich ...	11	Super	04/03/14 ...	06/03/14 ...	Yes	C:\Users\luisa\Dro...	---
P4	Alan Avisai (06-11-13).docx	Rich ...	6	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P5	Ceremonia de premiación pesca papalote.docx	Rich ...	0	Super	04/03/14 ...	04/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P6	Entrevista con director (07-06-13).docx	Rich ...	1	Super	04/03/14 ...	06/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P9	Entrevista Director Diversidad (casa).docx	Rich ...	16	Super	04/03/14 ...	06/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P11	Entrevista Mtra. Ma. Carmen 17-06-13.docx	Rich ...	13	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P12	entrevista subdirector 11-04-13.docx	Rich ...	9	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P13	Entrevista Wilbert (16-10-13).docx	Rich ...	6	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P14	Entrevista Wilbert 16-10-13b.docx	Rich ...	4	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P15	Entrevista wilbert 2.docx	Rich ...	4	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P17	Guelaguetza Pedagógica Infantil.docx	Rich ...	0	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P18	primera junta informativa con docentes 07-03-13.docx	Rich ...	1	Super	04/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P19	Reunión maestros expo calendario (23-10-13).docx	Rich ...	0	Super	04/03/14 ...	04/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P22	Ent Dir II (GE) 18-04-13.docx	Rich ...	6	Super	06/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P27	Cerem premia pesca pap.docx	Rich ...	3	Super	14/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P28	entrev maestros ... 07-06-13.docx	Rich ...	10	Super	14/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***
P30	F. Insa (23-10-13).docx	Rich ...	15	Super	14/03/14 ...	14/03/14 ...	***	C:\Users\luisa\Dro...	***

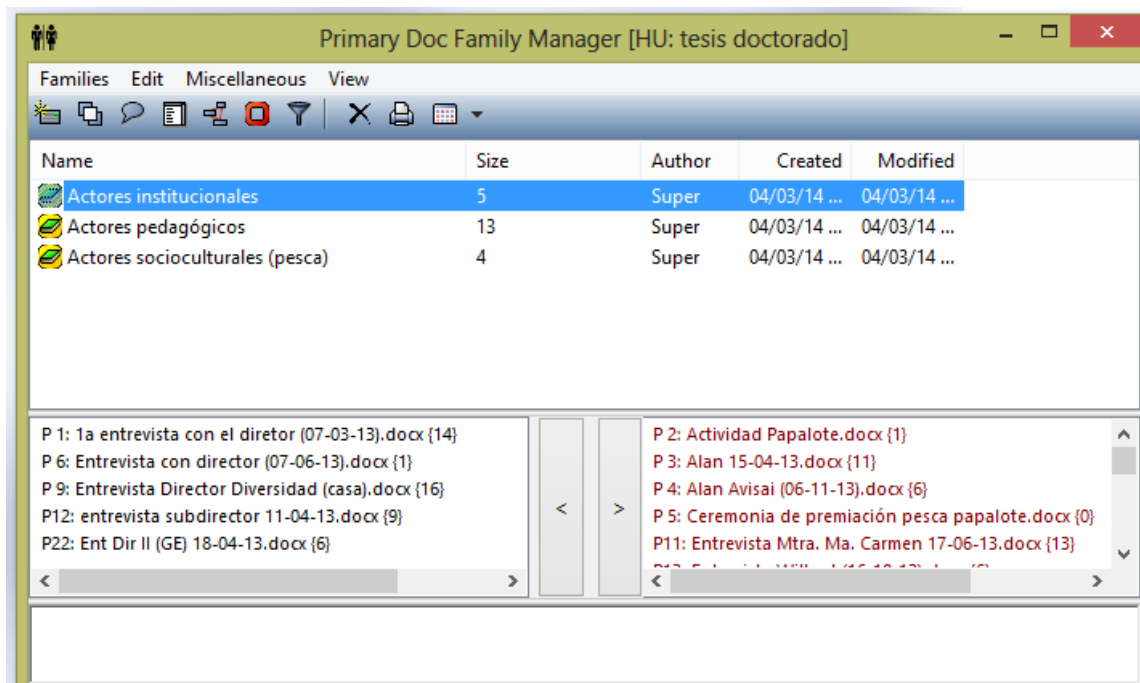
Fuente: elaboración propia

Anexo 11. Ejemplo de asignación de categorías empíricas, sociales o códigos en vivo por medio del software ATLAS.ti.

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a transcript of an interview with a respondent named Alan Aisaf. The transcript is divided into segments, with the first segment (lines 01-08) highlighted in red and labeled "Fragmento de entrevista". This segment discusses Alan's career path, starting with architecture and then moving to teaching. On the right side of the interface, a list of "Código emergente" (emerging codes) is shown. A red circle highlights the code "Trayectoria académica del docente", which is linked to the highlighted interview segment by a red arrow. Other codes visible in the list include "comunidad de aprendizaje", "Concepción diversidad cultural y EB", "La diversidad y la cultura local vista desde la escuela", "sentidos a la interacción docente, comunidad, alumno-", "Estrategias pedagógicas", and "concepción de los maestros sobre padres de familia-". The bottom of the window shows the Windows taskbar with various application icons and system information.

Fuente: elaboración propia

Anexo 12. Asignación de familias categoriales a las entrevistas



Fuente: Elaboración propia

Anexo 13. Citas surgidas en el proceso de categorización a través del ATLAS.ti

Quotation Manager [HU: tesis doctorado]							
Quotations Edit Miscellaneous Output View							
Id	Name	Size	Start	Density	Author	Created	Modified
1:1	esta escuela se fundó en 1900 ..	1	7	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:01:31 p. m.
~1:2	se le llama educación formal, ..	1	8	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:04:14 p. m.
~1:3	educación bilingüe, entonces l...	1	8	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:07:31 p. m.
1:4	quise darle un nombre propio d...	1	8	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:08:09 p. m.
~1:5	si por la misma razón de que s...	1	10	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:11:34 p. m.
~1:6	tiene usted la suerte de ver e...	1	14	2	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:13:57 p. m.
~1:7	ahí dice cómo se inventó la ca...	3	16	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:33:01 p. m.
1:8	en aquellos tiempos había gent...	1	20	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:34:41 p. m.
1:9	en aquellos tiempos había gent...	1	20	2	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:36:28 p. m.
~1:...	el principal objetivo de la ed...	1	21	2	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:40:46 p. m.
1:11	Aquí es más trabajoso, porque ...	1	21	1	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:44:14 p. m.
1:12	Los de primer grado ya hicieron...	1	21	6	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:54:50 p. m.
1:13	les decía a mis compañeros que...	1	26	2	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:56:44 p. m.
~1:...	Lo bonito también es que estam...	1	26	2	Super	04/03/14 ...	04/03/14 05:59:48 p. m.
2:1	eron a un espacio al aire libr...	3	6	2	Super	14/03/14 ...	14/03/14 10:48:03 a. m.
3:1	me podría contar su historia a...	2	7	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:51:46 p. m.
3:2	la carrera prácticamente son l...	1	10	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:52:50 p. m.
3:3	las carencias que veo, el vivi...	1	12	3	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:55:02 p. m.
3:4	ML: cómo es un día ordinario e...	2	13	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:55:53 p. m.
3:5	a qué cree usted que se deba e...	2	15	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:56:18 p. m.
3:6	entonces cómo visualiza la imp...	2	17	2	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:57:12 p. m.
3:7	he pensado o incursionado en a...	2	19	2	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:57:54 p. m.
3:8	es importante, deben de ir a l...	1	18	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:58:05 p. m.
3:9	: De qué manera considera que ...	2	21	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:58:35 p. m.
3:10	y en cuanto a la comunidad, de...	4	23	5	Super	06/03/14 ...	06/03/14 06:59:29 p. m.
~3:...	he hablado con los padres de f...	1	20	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 07:05:20 p. m.
4:1	Cuando mencionan en término di...	3	8	1	Super	14/03/14 ...	14/03/14 09:15:25 a. m.
4:2	considera que eso que usted me...	3	12	1	Super	14/03/14 ...	14/03/14 09:15:44 a. m.
4:3	ML: y le ha funcionado? A: sí, ..	3	20	1	Super	14/03/14 ...	14/03/14 09:16:55 a. m.
~4:4	ML: en la dirección o las regl...	3	24	1	Super	14/03/14 ...	14/03/14 09:18:48 a. m.
4:5	ML: y en cuanto a los padres d...	3	28	3	Super	14/03/14 ...	14/03/14 09:20:24 a. m.
4:6	yo ingresé por medio de la her...	1	41	1	Super	14/03/14 ...	14/03/14 09:21:16 a. m.
6:1	en nuestro caso el alfabeto aú...	2	6	3	Super	06/03/14 ...	06/03/14 12:39:18 p. m.
9:1	para mí la diversidad son las ...	1	7	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 05:34:35 p. m.
9:2	En ocasiones en la casa no avu...	1	9	1	Super	06/03/14 ...	06/03/14 05:36:07 p. m.

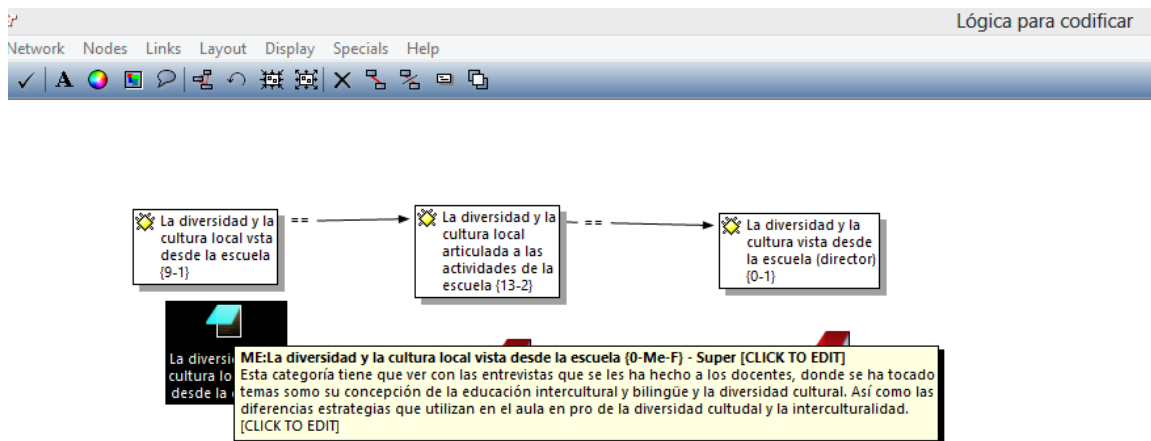
Fuente: Elaboración propia

Anexo 14. Asignación de categorías y patrones emergentes surgidos en el proceso inicial del análisis de los datos a través del ATLAS.ti

Code Manager [HU: tesis doctorado]					
Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
Actividades escolares relacionadas con la diversidad y conocimientos locales	9	0	Super	04/03/14 04:31:31 p. m.	14/03/14 12:00:09 p. m.
Apertura de la institución a proyectos--	13	0	Super	04/03/14 05:46:24 p. m.	14/03/14 12:40:08 p. m.
apoyo de autoridades a la pesca	1	0	Super	14/03/14 10:50:18 a. m.	14/03/14 10:50:18 a. m.
comunidad de aprendizaje	3	0	Super	06/03/14 06:52:59 p. m.	14/03/14 12:32:22 p. m.
concepción de escuela bilingüe	11	0	Super	04/03/14 05:09:20 p. m.	14/03/14 12:30:04 p. m.
concepción de los maestros sobre padres de familia--	16	0	Super	06/03/14 05:36:07 p. m.	14/03/14 12:31:23 p. m.
Concepción diversidad cultural y EIB	13	0	Super	04/03/14 05:44:14 p. m.	14/03/14 12:40:08 p. m.
condiciones climáticas pesca	1	0	Super	14/03/14 12:33:35 p. m.	14/03/14 12:33:35 p. m.
conocimientos comunitarios en la escuela como requisito	3	0	Super	04/03/14 05:36:28 p. m.	14/03/14 12:40:08 p. m.
Diferencia entre escuelas	2	0	Super	04/03/14 05:05:26 p. m.	14/03/14 12:19:50 p. m.
Dificultades pedagógicas para agenciar la div cult	16	0	Super	04/03/14 05:49:35 p. m.	14/03/14 12:29:22 p. m.
dios nos va a castigar contand..	2	0	Super	14/03/14 10:05:03 a. m.	14/03/14 12:00:09 p. m.
educación formal v/s educación tradicional	2	0	Super	04/03/14 05:03:06 p. m.	14/03/14 10:17:39 a. m.
el deber ser de la agencia de la dic cult y EIB	0	0	Super	04/03/14 05:45:53 p. m.	04/03/14 05:45:53 p. m.
Estrategias pedagógicas	29	0	Super	04/03/14 05:48:21 p. m.	14/03/14 12:32:04 p. m.
función de la lengua	21	0	Super	04/03/14 05:54:08 p. m.	14/03/14 12:36:24 p. m.
función de la mujer en la pesca	1	0	Super	14/03/14 12:35:18 p. m.	14/03/14 12:35:18 p. m.
función de los niños en la pesca	1	0	Super	14/03/14 12:34:53 p. m.	14/03/14 12:34:53 p. m.
grados y grupos que más inciden en proyectos EIB--	4	0	Super	04/03/14 05:50:44 p. m.	06/03/14 06:59:29 p. m.
Historia de la escuela	1	0	Super	04/03/14 05:01:31 p. m.	04/03/14 05:01:31 p. m.
importancia de la agencia de la div cultural	2	0	Super	04/03/14 05:48:59 p. m.	14/03/14 12:40:08 p. m.
Iniciativa social actividades pesqueras	1	0	Super	14/03/14 10:49:46 a. m.	14/03/14 10:49:46 a. m.
La diversidad y la cultura local articulada a las actividades de la escuela	13	2	Super	04/03/14 04:19:34 p. m.	14/03/14 12:40:08 p. m.
La diversidad y la cultura local vista desde la escuela	9	1	Super	04/03/14 04:19:02 p. m.	14/03/14 10:17:59 a. m.
La diversidad y la cultura vista desde la escuela (director)	0	1	Super	04/03/14 04:20:06 p. m.	04/03/14 04:29:03 p. m.
La pesca como fuente de conocimientos locales	1	0	Super	04/03/14 04:30:32 p. m.	14/03/14 10:51:12 a. m.
Materiales para papalote	1	0	Super	14/03/14 12:33:54 p. m.	14/03/14 12:33:54 p. m.
necesidades sociales de tipo de pesca	1	0	Super	14/03/14 12:34:32 p. m.	14/03/14 12:34:32 p. m.
nombre de la escuela	1	0	Super	04/03/14 05:08:09 p. m.	04/03/14 05:08:09 p. m.
	5	0	Super	04/03/14 05:53:45 p. m.	14/03/14 12:23:47 p. m.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 15. Imagen del ATLAS.ti que muestra el ejemplo de una nota de una categoría.



Fuente: elaboración propia.

Anexo 16. Pregunta e indicadores para la reunión grupal con los niños

INSTRUCCIONES: Se comienza con una pregunta central: ¿Quién me quiere contar algo que sepa de la pesca? Y los niños que levanten la mano comenzarán participando, con base en las respuestas se harán otras preguntas para abundar en la respuesta. Si la charla llega a su fin se utilizarán los siguientes indicadores para seguir preguntando.

INDICADORES

- Técnicas que usa para la pesca
- Materiales para la pesca
- Estrategias de pesca
- Medios de transporte
- Lugares para la pesca
- Relación de la luna con la pesca
- Relación de los roles de género con la pesca
- Relación entre las estaciones del año y la pesca
- Tipos de productos
- Platicos que se puede hacer con la pesca
- Participación en algunas actividades de la pesca
- Lugares de compra-venta de la pesca
- Unidades de medida para la venta de los productos pesqueros
- Precios de los productos pesqueros
- Estrategias para la selección de los productos de la pesca
- Anécdotas que tengan que ver con la pesca

Fuente: Elaboración propia

anexo 17. Organización analítica original

Dimensiones	Categorías y patrones emergentes (categorías descriptivas)	Categorías genéricas emergentes (categorías propias)	Subcampos temáticos	Campos temáticos ⁷¹	Categorías teóricas (categorías prestadas)
Institucional-pedagógico	3, 6, 9, 14, 23	Trayectorias académicas y experiencia docente	La formación docente para la escuela bilingüe intercultural	Los docentes: formación, experiencias y aprendizajes para la EIB	- Formación de docentes (Elsie Rockwell y Ruth Mercado 2003), concepto con el que analizan la influencia de las instituciones de formación y de actualización docente y la desvinculación de los contenidos de formación y la realidad escolar que enfrentan los docentes al egresar.
	1, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 28	Recursos escolares	Era fácil decir, aunque sea de maestro		- Condiciones materiales del trabajo docente (Rockwell y Mercado 2003), concepto con el que documentan la forma en que las condiciones materiales docentes son la base imprescindible para analizar la práctica docente.
		El papel de la familia			- Estereotipos de participación (Bertely, M. 2000) concepto con el que analiza la percepción y los intereses que tienen los niños y los padres de familia en las actividades de la escuela en un caso Mazahua. - Relaciones de dominación subjetiva (Gasché 2008b), explica las relaciones de dominación/sumisión en los procesos de socialización entre los actores educativos y la actividad pedagógica - Ambivalencia subjetiva (Gasché, 2013) con este término se trata de explicar las conductas contradictorias personales de los docentes indígenas chiapanecos (entre su formación, las reglas institucionales, creencias y comportamientos) y los requerimientos socioculturales educativos de su contexto.
		Capacitación docente			- Interculturalidad conflictiva (González, E. 2013), supone explicitar las asimetrías de poder en las relaciones interculturales (Bertely, 2006) y definir posicionamientos políticos y

⁷¹ Cabe resaltar que en el texto interpretativo los campos temáticos 5.1 y 5.2 no se encuentran estrictamente distribuidos de manera separada por las dimensiones (como se muestra en el cuadro) sin embargo, por cuestiones de

					pedagógicos más o menos contestatarios frente a las políticas educativas oficiales, tareas de gestión y negociación dentro de redes sociales regionales y estatales, ocupando posiciones a menudo polémicas en los procesos de construcción de hegemonía donde se negocian los significados de la educación intercultural (González, Apodaca, 2008).
		Dificultades y posibilidades pedagógicas			
	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	Concepción docente sobre diversidad y EIB	Apertura a la comunidad		-Apropiación étnica de la escuela (González 2004 y Bertely, 2005). Refiere a un <i>empoderamiento étnico</i> orientado por una noción de <i>interculturalidad conflictiva</i> donde la concepción del docente acerca de la diferencia perfila sus acciones pedagógicas que impulsan procesos participativos en torno a la escuela, la cultura local-global y la comunitaria.
	1, 2, 7, 12, 17, 19	Atención a la diversidad			-Competencias interculturales (Aguado, T. 2003 y Aguado, T., Gil, I. y Mata, E. 2005; Aneas, M. 2005) concepto con el que se analiza las habilidades, los conocimientos y las actitudes que tiene y/o desarrolla el docente con base en sus referentes culturales y su concepción sobre el concepto de diversidad que tiene y con base en la cual actúa en contextos educativos interculturales.
ociocultural	1, 4, 10, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39	Los padres y los conocimientos indígenas	Para ser gente de provecho: expectativas del futuro de los hijos.	Mis hijos a la escuela y yo a la pesca: Expectativas, experiencias y fuentes de conocimientos pesqueros.	-Fuentes de conocimientos indígenas (Gashé, Jorge, 2008) que son principalmente los niños, comuneros, padres de familia y docentes. -Sintaxis cultural (Gasché, 2008) conduce a una estrategia pedagógica que desarrolla sus contenidos a partir de una actividad, por lo tanto, la cultura es entendida como las acciones que producen los seres humanos -Alfabetización territorial (Bertely, 2007b) se entiende como el proceso de aprendizaje que llevan a cabo las personas de manera casi natural al estar en contacto con una cultura en específico. -Diálogo de saberes (De Sousa, Mato 2007 y Dietz, 2007a) que
		-Conocimientos y saberes relacionados con la pesca	Portadores de conocimiento sobre la actividad pesquera. Estrategias inductivas evocadoras y herramientas para la sistematización de los conocimientos		

			<p>indígenas.</p> <p>Conocimientos, valores y significados relacionados con la pesca.</p>		<p>permite la incorporación de conocimientos y experiencias de culturas no occidentales como punto de partida para retomar las experiencias del saber científico.</p> <p>Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotsky, 1988) es la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz</p>
--	--	--	---	--	--