



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

**CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA**

T E S I S

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y
PODER. PROMESAS Y REALIDADES:
ESTUDIO DE CASO EN DOS ESCUELAS
INTERCULTURALES BILINGÜES EN
COMUNIDADES DE CHIAPAS.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTOR
EN CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANÍSTICAS**

PRESENTA
OSCAR CRUZ PÉREZ

COMITÉ TUTORIAL

**DIRECTOR DR. LEOCADIO EDGAR SULCA BÁEZ
DR. ALAIN BASAIL RODRÍGUEZ
DR. GREGORIO DE JESÚS HERNÁNDEZ GRAJALES
DRA. CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA
DR. HORACIO GÓMEZ LARA**



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Noviembre de 2010.

2014 Oscar Cruz Pérez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
1ª Avenida Sur Poniente núm. 1460
C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México
www.unicach.mx

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica
Calle Bugambilia #30, Fracc. La Buena Esperanza, manzana 17, C.P. 29243
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
www.cesmeca.unicach.mx

ISBN: **978-607-8240-70-8**

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DEL CESMECA-UNICACH



Educación intercultural y poder. Promesas y realidades: estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües en comunidades de Chiapas. Por Oscar Cruz Pérez se encuentra depositado en el repositorio institucional del CESMECA-UNICACH bajo una licencia Creative Commons reconocimiento-no comercial-sinobrerivada 3.0 unported license.

AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), por cobijarme en sus aulas y darme la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos que me permiten ver al mundo de otro modo.

A la Escuela de Psicología de la UNICACH, por otorgarme el tiempo y espacio para cursar el doctorado y para la terminación de este documento.

Todo trabajo de investigación es producto de un esfuerzo colectivo de personas concretas. Diferentes actores desde posiciones diversas, han participado para su culminación.

Un agradecimiento especial a mi Director de la tesis, el Dr. Leocadio Edgar Sulca Báez, por el apoyo incondicional, por su presencia y también por su ausencia, por la motivación que impregnó en mí, por los largos tiempos de asesorías y discusiones y por alimentar el deseo de aprender contenidos que estaban lejos de mis aprendizajes previos..

A mis lectores: al Dr. Aláin Basail y al Dr. Gregorio Hernández, quienes me acompañaron desde el inicio del trabajo, por sus comentarios y aportaciones en los coloquios, donde siempre mostraron disposición y fuertes deseos de apoyarme en el proceso. Sus ideas propositivas y enriquecedoras, producto de las horas de lectura de mis trabajos, me mostraron posibilidades reales de avanzar en esta tarea.

A la Dra. Carlota Bertoni Unda, a quien reconozco su alto compromiso académico y su sincera amistad y compañerismo, por dedicarle tiempo y esfuerzo a la revisión pormenorizada de los borradores que se tradujeron en ideas y propuestas coherentes que dieron sustento al trabajo. Al Dr. Horacio Gómez Lara, por la lectura, su aportación al documento y su apoyo incondicional en este proceso.

A los asesores responsables de los seminarios del doctorado, por inducirme de manera seductora en esta fascinante temática, a todos ellos muchas gracias. A la Mtra. Mónica Aguilar coordinadora del Doctorado del CESMECA, por facilitar las asesorías y gestiones institucionales. Adelita que en todo momento me apoyó para los trámites administrativos y los materiales de los cursos. A los compañeros y compañeras con quienes compartí las clases un reconocimiento especial.

Un agradecimiento especial a la Ing. Magnolia Solís López, Representante de la UNICACH ante el PROMEP, por su amable disposición para hacer las gestiones institucionales para la obtención de la beca para la culminación del presente documento.

Va mi agradecimiento a los profesores, padres de familia, directores y alumnos de las escuelas que formaron parte del estudio, por responder a las preguntas planteadas y por aceptar mi presencia. Con todos ellos tengo una deuda pendiente.

DEDICATORIAS

A mí esposa Hildebertha Esteban Silvestre, siempre compañera ante los desafíos de la vida y fuerte pilar de apoyo.

A mis hijos Cesar Daniel y Diego Arturo, quienes son mis más grandes tesoros.

INDICE	Págs.
Introducción	9
a) Estado del arte	10
b) Objetivos de la investigación	19
c) Proceso metodológico de la investigación	20
d) Integración del documento	26
Capítulo I Escuela, poder y promesas: referentes teóricos	29
1.1 El contexto escolar	29
1.1.1 Los contenidos escolares	32
1.1.2 El profesor: la complejidad e imposibilidad de su tarea	35
2.2 Miradas del poder en la escuela	38
1.2.1 Mirada macrosocial del poder en la escuela	44
1.2.2 Mirada microsocia del poder en la escuela	46
1.3 Las promesas de la escuela	50
Capítulo II La educación intercultural: fundamentos y realidades	59
2.1 Los fundamentos: complejidad y promesas	59
2.2 Algunas realidades de la educación intercultural	70
2.2.1 Del estado de Chiapas	71
2.2.2 De las comunidades	74
2.2.2.1 La comunidad El Aguacero	75
2.2.2.2 La comunidad Vista Hermosa	79
2.2.2.3 Pobreza, marginación y exclusión en las comunidades	81
2.2.3 De las prácticas institucionales	85
2.2.4 De los centros escolares	88
2.2.3.1 Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Cristóbal Colón”	88
A) De la estructura física	88
B) De la Organización	91
C) Del personal docente	91
2.2.3.2 Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Netzahualcóyotl”	96
A) De la estructura física	97
B) De la Organización	99
C) Del personal docente	99
2.2.5 Del Plan Curricular	105

Capítulo III Las contradicciones en el acto pedagógico de la escuela intercultural	113
3.1 La evaluación del alumno	116
3.2 Castellanización y negación de la lengua materna	125
3.3 Ruptura entre comunalidad e individualidad en el acto pedagógico	143
3.3 La maquinaria pedagógica y las construcción de cuerpos dóciles	149
Capítulo IV Discursos, resistencia y violencia en el acto pedagógico	162
4.1 Discursos sobre del acto pedagógico	162
4.2 Las resistencias al poder en el acto pedagógico	172
4.3 La violencia en el acto pedagógico.	184
4.4 Las huellas de la violencia física	193
Conclusiones	280
Bibliografía	219
Índice de dibujos	
Dibujo 1. Elaborado por un niño de 8 años	193
Dibujo 2. Elaborado por un niño de 10 años	195
Dibujo 3. Elaborado por un niño de 11 años	195
Dibujo 4. Elaborado por una niña de 7 años	196
Índice de cuadros	
Cuadro 1. Escuela, docentes y alumnos de educación intercultural bilingüe en el ciclo escolar 2009-2010 en Chiapas	72
Cuadro 2. Comparativo entre escuelas multigrados y organización completa de educación intercultural bilingüe en el ciclo escolar 2009-2010 en Chiapas	73
Cuadro 3. Escolaridad y perfil académico de los profesores de educación intercultural bilingüe en el ciclo escolar 2009-2010 en Chiapas	73
Cuadro 4. Porcentaje de la población por grado de marginación 1990-2000	86
Cuadro 5. Características de los profesores de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón	92

Cuadro 6. Características de los profesores de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl	100
---	-----

Índice de Fotografías

Fotografía 1. Parte frontal de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón, Mayo, 2008.	89
Fotografía 2. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl, Junio, 2008	97
Fotografía 3. Pizarrón del grupo 5°. y 6°. Grado de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón, Enero, 2008.	147
Fotografía 4. Recursos didácticos Escuela Intercultural	196
Fotografía 5. Profesor en la cancha de basquetbol	198

Introducción

La investigación en el terreno de la educación en Chiapas es incipiente, aún cuando en el estado existe rezago educativo que se expresa en población no atendida, analfabetismo, deserción escolar, baja eficiencia terminal, inasistencia escolar. El porcentaje de analfabetismo en Chiapas es del 22.9 % mientras que a nivel nacional este es del 9.46% (Gobierno Estatal de Chiapas, 2003:66). El punto medular del problema educativo de Chiapas se encuentra dentro de la educación básica, específicamente en la educación primaria, el indicador de eficiencia terminal señala que solo 37% de los niños concluyen ésta en seis años, mientras que en el nivel nacional la concluyen el 64% en ese mismo lapso. La población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela es de 143,695 personas (Gobierno estatal de Chiapas, 2003:65). En educación indígena sólo 16 de cada 100 niños que se inscriben logran concluir la primaria en seis años.

Los esfuerzos en la investigación educativa en Chiapas son individuales, con falta de apoyo institucional, que se traducen en impactos reducidos y en la dificultad para diagnosticar y atender de mejor manera las problemáticas que enfrenta la educación. Dentro de la educación formal, los trabajos del aula son también reducidos, aún cuando se han realizado esfuerzos significativos para dar cuenta de la complejidad del acto pedagógico y de las relaciones sociales que se construyen.

Para dar cuenta de lo que pasa con y en la educación intercultural en Chiapas, se han utilizado con mayor frecuencia los conceptos de complementariedad, comunalidad en las relaciones sociales en la escuela indígena, las estructuras y procesos cognitivos en los alumnos de escuelas interculturales, la incidencia del Trastorno de Déficit de Atención (TDA) en niños indígenas, la significatividad de los aprendizajes en contextos multiculturales. El poder se ha utilizado muy poco como eje transversal en los procesos investigativos.

Se reconoce en espacios académicos que la educación intercultural se ha instituido al margen de los actores concretos de las comunidades indígenas, si bien es cierto que es

producto de un reclamo añejo de los grupos sociales marginales y desprotegidos, éstos no participaron en su diseño, ni se reconocieron sus necesidades y deseos.

La escuela intercultural fue construida a la medida de los intereses, visiones y perspectivas de personas que detentan cierto poder político y económico. De tal manera que existe una retórica institucional sobre un “deber ser” de la escuela intercultural, que es necesario poner en la palestra para hacer un análisis riguroso sobre sus prácticas concretas. La Tesis doctoral “Educación Intercultural y Poder. Promesas y realidades: estudio de casos en dos escuelas interculturales bilingües en comunidades de Chiapas” aborda la problemática de las relaciones de poder en la educación intercultural en contextos chiapanecos para responder ¿A qué intereses políticos y económicos responde la escuela intercultural? ¿Cómo se muestran estos intereses en el acto pedagógico? ¿Qué práctica pedagógica se realiza en la escuela intercultural de comunidades indígenas? ¿Qué sujetos se están construyendo en la escuela intercultural a través de las relaciones de poder y de violencia?

a) Estado del arte

En los trabajos de investigación del acto pedagógico existe una revaloración del aula como escenario de interacción, bajo la idea que allí pasan un sin número de relaciones y se producen procesos psicológicos y relaciones sociales que marcan la vida de los seres humanos. Los trabajos de investigación etnográfica en los contextos escolares se han convertido ya en una tradición, han permitido dar cuenta de la complejidad de la escuela y propiamente del acto educativo.

Jackson (2001) presta atención a los discursos de los profesores y alumnos, da cuenta de una manera pormenorizada de las formas de vida en las aulas. Hace un análisis del acontecer en el aula y documenta los signos de aburrimiento y tedio de los alumnos en las clases. Recupera las concepciones de los maestros con relación a la escuela, a los alumnos y sus compañeros de trabajo. Para muchos autores, Jackson, marca el inicio de las investigaciones etnográficas en el aula y rompe con la hegemonía de las corrientes positivistas con que se

miraba la escuela. Con los elementos teóricos del interaccionismo simbólico analiza el interior de las escuelas en Estados Unidos y utiliza por primera vez el concepto de curriculum oculto para dar cuenta de aquello que se enseña en la cotidianidad y que no aparece en los planes y programas de estudio: lo no dicho.

Siguiendo a Jackson, Delamont (1984) en su texto, *La interacción didáctica*, recupera los conceptos de aislamiento, urgencia y autonomía, para analizar y documentar las acciones, formas de ejercicio de poder, las interpretaciones de sus prácticas y situaciones de los profesores en escuelas de Estados Unidos.

Sostiene desde el interaccionismo simbólico, que la interacción en las clases se desarrolla en un toma y dame, en una negociación constante de los significados de los contenidos y el contexto general de la clase. Sin dejar la influencia de Jackson, propone que el acontecer del aula o más bien las interacciones en la clase, se pueden analizar desde cuatro marcos: el físico, que tiene que ver con la disposición de la infraestructura de la escuela, que permite o no las interacciones entre los actores. El marco temporal que hace alusión a las formas de organizar del tiempo y las tareas en el centro. El marco educativo que se refiere a la organización y construcción de los planes de estudio, que definen qué y cómo enseñar, los procesos de evaluación que contemplan estos planes y sus respectivos materiales y apoyos didácticos, así como la forma en que el centro escolar selecciona, capacita y evalúa a sus docentes. Finalmente el marco institucional, la autora la identifica como la autoridad legítima que cada escuela tiene, ya que tiene la función de educar de acuerdo con normas y técnicas dadas por el Estado.

El quehacer de la escuela y las interacciones en la clase tienen que ver con las políticas educativas que define el Estado y que son de observancia en ella. Para Delamont, los marcos son referentes que están definiendo constantemente la interacción social en el aula, desde los cuales puede ser analizada.

En México están los trabajos de Elsie Rockwell (2005), quien ha realizado estudios etnográficos en escuelas de la Ciudad de México y en otros estados de la república mexicana.

En el texto *La escuela cotidiana* (2005), del que es coordinadora, bajo la idea de “lo cotidiano” reúne a un grupo de investigaciones etnográficas realizadas durante los años ochenta del presente siglo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

En él se da cuenta, entre otras cosas, de la heterogeneidad de experiencias cotidianas de alumnos y maestros. Cuestiona los fundamentos de la teoría de la reproducción social, muestra las influencias que tienen los actores concretos (alumnos, profesores, padres de familia, autoridades ejidales) sobre la enseñanza; en las remodelaciones físicas de las escuelas; de los procesos de negociación entre maestros, directores y autoridades escolares y los compromisos que cada uno asume en el quehacer de la escuela; el sentido que dan los profesores al conjunto de actividades que realizan en el aula con la intención de promover los aprendizajes de los niños; los filtros personales que dan sentido al curriculum formal, como una manera de salvaguardar la autonomía profesional; las secuencias discursivas en que maestros y alumnos construyen y reconstruyen los contenidos escolares y dan significatividad a los conocimientos científicos a partir de los saberes locales; la aprehensión de los contenidos de los alumnos, como consecuencia de las formas y estrategias que utilizan los profesores para presentarlos, entre otras.

El trabajo investigativo como lo plantea, “consistió... en adentrarse al mundo escolar, a través de los referentes y aportes de la etnografía como la mejor manera de documentar el modo de vida en este lugar (la escuela) tan cercano y a la vez tan ignorado” (Rockwell, 2005: 8).

Por otro lado, Ganem (2002) coordinadora del texto *Escuelas que matan*, presenta trece trabajos que reflexionan sobre la práctica pedagógica concreta individual y lo que sucede en algunas escuelas mexicanas. Lesvia Rojas que prologa el texto sostiene que “este libro representa una oportunidad para romper ese silencio y escuchar a un grupo de maestras que han decidido usar la pluma y hacer partícipes de sus experiencias y pensamientos” (*Idem*: 8).

Las autoras tocan una variedad de temas, entre ellos: el ejercicio del poder y la dominación de los profesores hacia sus alumnos; las estrategias de control y disciplina que utilizan los profesores en el acto pedagógico; las dificultades para lograr la participación de los padres en el quehacer de la escuela y de los maestros; la cotidianeidad de la vida escolar, entre otras temáticas relevantes que dejan ver la complejidad del quehacer del maestro y de la escuela, donde se produce un encuentro humano y de lo humano, entre los encuentros y desencuentros, entre los conflictos y resoluciones, entre frustraciones y satisfacciones.

El texto, en lo general, muestra una realidad escolar preocupante, el subtítulo que acompaña la obra es una metáfora de lo que se describe en su interior, *Las partes enfermas de las instituciones educativas*.

Jordán (1994) realiza una investigación sobre educación intercultural en la comarca catalana de Vallés Occidental de España, con 30 profesores que atendían grupos culturalmente distintos y distantes; a través de conversaciones informales y un cuestionario, exploró 80 cuestiones diferentes, recuperó opiniones sobre el papel de la escuela, la formación de profesores, la práctica docente, la participación de los padres. Sus planteamientos y hallazgos los presenta en el capítulo cinco que se titula *Acercamiento práctico a las opiniones del profesorado sobre la educación intercultural*, de su texto *La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*.

Reconoce que las respuestas de los profesores estuvieron influidas por lo que ellos pensaban que era correcto contestar, bajo una postura ética formal más que real. Sin embargo, dentro de los datos recuperados hace tres aseveraciones sobre estas opiniones:

1. Los profesores hacen hincapié en la necesidad de integrar a los niños a la cultura de acogida.
2. Aunque manifiestan interés por apoyar académicamente a los alumnos, consideran que les falta preparación y recursos para enfrentar de mejor manera las exigencias que se les presenta.

3. Que los profesores reconocen que en sus centros de trabajo se necesita hacer una profunda reflexión sobre la educación intercultural, para modificar sus prácticas y estar a la altura de las exigencias.

Los hallazgos de este autor ponen en la palestra los problemas centrales que los profesores que atienden grupos multiculturales tienen en la mayor parte del mundo. Él sostiene que los profesores tienen una enorme dificultad para reconocer las relaciones interculturales que se dan en el acto educativo; de no construir encuentros sociales democráticos y de intentar, por todos los medios, ser un instrumento de colonización y de dominación cultural.

Los maestros, como mediadores del curriculum formal no toman en cuenta, la cultura de las minorías indígenas o migratorias para la promoción de los aprendizajes escolares. La formación de los profesores para trabajar en una sociedad diversa y pluricultural es otro reto insoslayable para la educación intercultural.

Bertely (2006) por su parte, documenta el caso de los habitantes de la comunidad zapoteca Villa Hidalgo Yalalag del Estado de Oaxaca, México; a través de fuentes escritas, entrevistas no estructuradas e historias de vida de dos Yalaltecos, estudia a dos grupos de poblaciones migrantes: los que se escolarizaron y los analfabetos, no escolarizados y monolingües.

En el caso del primer grupo muestra que la castellanización y la escolarización se convirtieron en atributos de etnicidad entre los yalaltecos migrantes. Los sujetos que incursionaron en la escuela, que constituyeron una minoría, definieron la vida económica, política y cultural del lugar, de tal manera que los procesos escolares en vez de afectar la vida comunitaria, intervinieron para el fortalecimiento y la ampliación de sus referentes de etnicidad.

Cuando los hijos de los integrantes de este grupo emigraron a otros estados, inclusive a los Estados Unidos de Norteamérica, se mantuvieron en contacto permanente con los que se quedaron a través de la comunicación escrita. De tal manera que el saber leer y escribir, contar

con estudios o ser profesionista fueron factores que garantizaron la ayuda y reciprocidad entre sus familiares. El dominio de la letra y la cultura estándar dice Bertely permitió a estas familias reproducir y renovar tanto su poder local, como sus relaciones sociales con sus iguales, parientes y paisanos radicados en la comunidad.

En el segundo caso la autora sostiene que estuvieron sometidos a la explotación y pobreza extrema por los grupos de poder local. Huyendo de estas condiciones, emigraron a la zona metropolitana de la ciudad de México de manera involuntaria, enfrentando con muchas dificultades los retos laborales y culturales propios de la vida urbana.

Las condiciones de analfabetismo provocaron que tuvieran pocas posibilidades de vínculos con los integrantes de su comunidad de origen, sobretodo que, el medio de establecer relaciones con los otros sólo podía hacerse por medio de la comunicación escrita.

Quando la configuración étnica de los indígenas migrantes dependía a tal grado del dominio escrito y los vínculos permanentes con el pueblo de origen, el vacío que provocó la ausencia de este dominio exigió la construcción de formas opcionales de etnicidad urbana; necesidad de pertenencia que se descubre a partir de la soledad, la pérdida de sentido identitario, la nostalgia y los dilemas que viven los migrantes ciudadanos no escolarizados y monolingües zapotecos que buscan ser alguien en la ciudad. (Bertely, 2006:206-207)

En este estudio la autora muestra los beneficios culturales que ofrece la escolaridad; para ella, los vínculos que establecen los letrados con su comunidad es una forma de reforzar la identidad étnica. Lo que no plantea la autora, y que considero importante, son los conflictos étnicos que sufrieron los letrados en el proceso formativo de la escuela, las frustraciones y contradicciones sufridas en el acto pedagógico y de los contenidos occidentalizados que aprendieron en la escuela. Sin duda saber leer, escribir y hacer las cuentas u obtener una carrera profesional es valioso, acercarse a la cultura global es función de la escuela moderna; sin

embargo, las formas, los contenidos y las estrategias que utilizan, es lo que se les ha cuestionado a los centros educativos en contextos indígenas.

En contraposición con los hallazgos y reflexiones que hace Bertely sobre migrantes zapotecos de Oaxaca, en donde muestra los beneficios étnicos del proceso de escolarización, Gómez Lara (2004) estudia una población de niños en un municipio indígena de los Altos de Chiapas, San Andrés Sacamch'en (Larráinzar). En su artículo *Educación e identidades de género, clase y etnia en San Andrés Sacamch'en (Larráinzar)* menciona que la investigación realizada intenta contribuir a una explicación de la resignificación identitaria de l@s¹ indígenas de esa comunidad. A través de una encuesta aplicada a 38 niñas y 39 niños da cuenta de la autopercepción de su realidad inmediata, de las formas en que valoran, a partir de su identidad sexual, las relaciones de género y las de clase y etnia.

Dentro de los datos encontrados, destacan que los niños atribuyen mayor poder económico a los ladinos, y el idioma español es señalado como característico del ámbito urbano. Los niños y las niñas idealmente prefieren participar *en* y *de* la cultura ladina. Concluye sosteniendo que “los niños y niñas indígenas van aprendiendo y aprehendiendo lo que les inculcan sus maestr@s como único conocimiento válido (la cultura occidental) y que lo que poseen como cultura tradicional carece de valor (Gómez, 2004: 199).

Denuncia que las posturas que asumen l@s maestr@s tienen que ver con el conocimiento o desconocimiento teórico y práctico de la cultura del pueblo donde enseñan, estos se traducen en clasificaciones contradictorias entre valores considerados positivos o negativos en la comunidad, esto es más evidente entre l@s maestr@s monolingües.

En esta investigación el autor es categórico al sostener que las enseñanzas en la escuela, generan que se valore poco la propia cultura y que se aspire a ser parte de otra, que la cultura de los profesores y profesoras es más valiosa e importante que la propia. Muestra que lo que hacen los maestros provoca un desarraigo cultural entre la población infantil

¹ Reconocemos que la @ no es una letra, sin embargo se utiliza para respetar al autor.

escolarizada, situación que no deja de ser preocupante de una escuela denominada intercultural, que una de sus funciones como lo plantea la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEIB) es la de promover la valoración de la cultura y fortalecer los vínculos identitarios.

En este mismo sentido van los hallazgos de León & Martínez (2008) cuando analizan los estereotipos, prejuicios y discriminaciones, que sufren los alumnos de una comunidad indígena de Chiapas.

El trabajo analiza testimonios obtenidos a través de entrevistas y observaciones con docentes y alumnos, en situación de relación e interacción; muestra los estereotipos que están presentes en la relación pedagógica. Sostiene que existen expresiones estereotipadas, prácticas prejuiciadas y discriminatorias surgidas de las relaciones asimétricas, construidas por los educadores hacia los educandos indígenas y sus familias. La investigación se sitúa en una escuela primaria de una comunidad Ch'ol, del estado de Chiapas, a través del estudio de caso y etnográfico, muestra datos empíricos, donde da cuenta que la discriminación, la estereotipación y las conductas prejuiciadas existen y son ampliamente practicadas en las interacciones y relaciones cotidianas en el aula y la comunidad, como consecuencia del proceso de ladinización generado por la escuela. Señala que los niños y adolescentes concluyen su escolaridad semi-castellanizados, adquiriendo una imagen sobrevalorada del castellano y de la cultura nacional, con una concepción de minusvalía hacia la propia sociedad, cultura y lengua. Da cuenta del papel dominador de los maestros al imponer sus propias formas de entender y explicar el mundo desde una cultura nacional hegemónica. El maestro es portador de una cultura, es el agente que “vende” la grandiosidad del colonizador y los niños quedan atrapados, identificándose con él.

Bermúdez, F. M. (2010), en su Tesis Doctoral titulada *Del Campo a la Ciudad: los Migrantes Indígenas en San Cristóbal de Las Casas. Análisis del Proceso de Escolarización: de la Educación Primaria Bilingüe Intercultural a la Educación Superior*, realiza un trabajo de investigación etnográfico en dos escuelas de educación primaria: una de ellas bilingüe intercultural y la otra rural, ubicadas en dos colonias habitadas por migrantes indígenas desplazados por el conflicto religioso en Chamula y por el conflicto armado zapatista de 1994.

En él, hace un recorrido histórico sobre la escolarización indígena en Chiapas para demostrar que “la educación indígena en Chiapas ha estado directamente ligada a la operación de acciones gubernamentales que, por una parte, no poseen una política clara sobre el deber ser de la educación indígena y, por otra, este modelo de la EIB [Educación Intercultural Bilingüe] no ha respondido a las demandas del sector educativo indígena” (Bermúdez, 2010:245). La autora sostiene que el servicio de educación intercultural bilingüe frente al monolingüe (castellano), no llega a constituirse como un mecanismo de resistencia a la integración cultural, frente a la desigualdad social, ya que los pobladores no logran, a través de la escuela, las reivindicaciones ético-políticas y culturales deseadas. Describe a las escuelas bilingües para inmigrantes, poco funcionales, con serias carencias de infraestructura, con evidencia clara de incumplimiento de horarios escolares, con recesos largos de hasta una hora, ausencia de profesores por actividades sindicales o reuniones. Enfatiza que la práctica pedagógica en éstas escuelas, se caracteriza por la improvisación donde los objetivos y actividades escolares no están claramente definidos, observándose además, la carencia de materiales didácticos y de libros de texto en español y en lengua indígena que promueve la Secretaría de Educación Pública.

Estos tres últimos trabajos, que por supuesto no son los únicos, pueden ser una muestra del interés que está despertando entre los académicos el tema de la educación intercultural en Chiapas. Lo intercultural como propuesta teórica y como posibilidad de construir relaciones menos verticales y más democráticas en la sociedad contemporánea, abre la posibilidad para el análisis y poner en la palestra la cuestión escolar. En Chiapas se ubica, después de Oaxaca, el mayor número de profesores bilingües, por lo que es necesario y urgente dar cuenta de lo que está pasando en las escuelas denominadas interculturales.

Desde la perspectiva de las políticas educativas, las funciones de la escuela intercultural y el quehacer de los profesores en Chiapas están fuertemente cuestionadas, se observan bajos puntajes de los alumnos en la prueba ENLACE 2009 que ubican al estado en el último lugar de “aprovechamiento” en español y matemáticas. Las autoridades atribuyen esta situación a las condiciones de dispersión que presentan las comunidades y a las características étnicas de sus pobladores. En estos discursos, se establece una relación de causalidad en donde

el indígena es el “problema” sin discutirse los contenidos culturales que evalúa la prueba y que, por supuesto, poco o nada tienen que ver con lo indígena.

b) Objetivos de la investigación

La vida en las escuelas es algo tan cercano y a la vez ignorado (Rockwell, 2005), no es un misterio lo que se vive en las aulas (Ganem, 2002), sino un proceso complejo, multidimensional e impredecible (Gimeno, 2002), donde se construyen historias, formas de pensar, ser y estar y un espacio de clausura y apertura del mundo.

Con estas características el aula y los procesos sociales y pedagógicos han sido objeto de investigación etnográfica para captar desde dentro lo que sucede allí, con sus actores y sus producciones. El “proceso pedagógico es tan complejo, y nuestros conocimientos tan escasos, que es necesario describir y comprender antes de prescribir” (Coll, 2003:87).

La educación intercultural es una propuesta política-pedagógica muy reciente, por lo que sus referentes teóricos, procesos metodológicos y prácticas pedagógicas, están en proceso de construcción; sin embargo, la proliferación de textos, los encuentros académicos en diferentes partes del mundo, las monografías publicadas, planes curriculares sobre la educación intercultural, algunos datos de investigación, muestran el interés y preocupaciones que ha despertado en académicos e investigadores esta propuesta. Algunos teóricos sostienen que los temas relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad en educación, son todavía recientes (Jordán, 1994; Bertely, 2007; Marí, 2007), que hace falta transitar más por las aulas, por las escuelas y los escenarios concretos para construir un cuerpo importante de datos e informaciones para estar en condiciones de dar cuenta de manera más precisa de ella y aportar nuevas realidades al conocimiento.

Desde esta postura, la presente investigación es una reflexión crítica de la práctica pedagógica de dos escuelas interculturales bilingües de educación primaria de comunidades de los municipios Ocozacoautla y Berriozábal del estado de Chiapas, que tuvo como objetivos:

- ✓ Describir las acciones y los discursos de los profesores en el acto pedagógico que permitan dar cuenta de las formas y mecanismos de dominación y ejercicio del poder en la escuela intercultural bilingüe.
- ✓ Analizar las acciones y discursos de los profesores que implican ejercicio de poder, dominación y actos de violencia hacia los alumnos.
- ✓ Analizar la imposición, la negociación y resistencia al poder entre los sujetos que participan en el acto pedagógico.
- ✓ Analizar las construcciones intrasubjetivas que se gestan en los alumnos, como producto de los actos de dominación y los diferentes tipos de violencia.
- ✓ Analizar los discursos y contenidos curriculares de la educación intercultural bilingüe que permitan comprender los intereses ideológicos implícitos.

Para ello fue necesario comprender la dinámica social en el acto pedagógico y el entramado de relaciones sociales que se establecen en una población estudiantil culturalmente diversa y plural, que permite generar nuevos datos a la realidad concreta en los contextos de la investigación.

c) Proceso metodológico para la investigación

Esta investigación parte de la idea de Pierre Bourdieu (1976) que todo objeto de investigación se construye. La metodología para ir recogiendo o produciendo los datos se va construyendo, definiendo y redefiniendo, a partir del contacto con los escenarios y las primeras reflexiones a los datos que se van recuperando. En este sentido, el trabajo investigativo se realizó en los términos y fundamentos de la etnografía. La etnografía es una propuesta metodológica para la investigación social, que trabaja con una amplia gama de fuentes de información y posturas teóricas. Literalmente significa “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Wood, 1986:18). La etnografía como método de investigación y posición teórica sobre la realidad ha pasado por varios momentos; desde la mirada clásica donde se trataba de describir al extraño, al totalmente diferente, para dar cuenta de su forma de vida, hasta lo más actual que intenta recuperar las representaciones simbólicas

que los sujetos de estudio dan a su vida cotidiana. Sin embargo, se considera como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales, donde la presencia del investigador en el espacio y el momento donde se dan los intercambios sociales es indispensable para “captar” la cotidianidad de la vida en las aulas y propiamente en el acto pedagógico.

De esta manera participé y fui testigo de los intercambios sociales en el aula, durante el periodo comprendido de noviembre de 2007 a julio de 2008. Para ello fue necesario visitar a los centros escolares desde el mes de Julio de 2007, para establecer las relaciones sociales con alumnos y profesores para “soportar” mi presencia. En los patios de la escuela, en las canchas de básquet bol, en las reuniones de padres de familia, en cursos para profesores, viendo lo que pasaba, escuchando lo que se decía, preguntando cosas; fue una actividad sistemática de recuperación de datos empíricos para comprender la práctica pedagógica y el ejercicio del poder.

La etnografía está comprometida a dar cuenta cómo y de qué forma las personas otorgan sentido a las cosas y a los actos de su vida cotidiana y propone que el mundo social debe ser estudiado en su “estado natural”, sin ser “contaminado” por el investigador. Esto significa que el escenario de la investigación no debe ser creado artificialmente, más bien el investigador debe insertarse por un periodo largo de tiempo en el contexto mismo donde los sujetos estudiados viven y conviven de una forma espontánea, e ir integrando un registro cuidadoso de lo que sucede en ese contexto mediante la recolección de notas de campo, entrevistas y otras formas y medios de obtención de información. En este sentido, realicé registro de observaciones, tomé fotografías, filmé acontecimientos, realicé entrevistas y participé en la realización de un foro con padres de familia, este último para analizar las concepciones que tienen los padres sobre la escuela y su participación en el proceso de educación de sus hijos. Tratando de comprender a los profesores, padres y alumnos dentro del marco de referencia de ellos mismos, suspendiendo los enjuiciamientos y evitando la comparación con mis propios valores, formas de ver y entender el mundo, intentando dar cuenta de lo que es y no lo que debería ser, situación que se hace problemática, porque el que

observa no puede dejar sus ropas y entrar “limpio” como una tabula rasa, al escenario de la investigación.

Las experiencias, conocimientos, referentes teóricos desde donde se ven las cosas y las realidades necesariamente dan un posicionamiento al investigador y desde allí ve lo que ve, oye lo que oye. El continuo contacto e interacción con los sujetos no dejan de interpelar al investigador, pues, es un extranjero, por lo que es necesario mantenerse alerta para que el estar entre los sujetos de investigación provoque la familiaridad que todo acto de conocer exige, intentando reconocerlos como sujetos, en una interdependencia entre el sujeto que conoce y el que es conocido. En este sentido, el acto de producción de conocimiento sobre el otro, implica una relación de sujeto-sujeto, en una posición de igualdad, reconociendo la diferencia entre los sujetos cognoscentes. Lo importante es experimentar la realidad tal como ellos la experimentan, para ello, es indispensable establecer una relación de aceptación y respeto a lo que hacen y dicen, tratando de comprender cómo ven las situaciones, las relaciones y el mundo de la escuela.

Los investigadores etnógrafos sostienen que el ambiente debe estudiarse en “estado natural”, tal y como se dan las acciones y sentidos de los sujetos estudiados, que el investigador no debe contaminar el ambiente, sin embargo, me parece que es imposible lograr esto. La presencia de los investigadores en calidad de extraños, siempre modificará los contextos, hasta que su presencia se “naturalice”.

Según Hammerley & Atkinson (1994) el investigador etnógrafo pretende observar desde el interior de un grupo social, sosteniendo una diferencia entre el sujeto que observa y los que se observan, por lo que es necesario establecer un contacto directo entre los sujetos y sus acciones. En este sentido el investigador es el actor principal e instrumento para la recogida de los datos, él se enfrenta solo a la diversidad de fenómenos y acontecimientos que se suscitan en su estancia en el escenario de la investigación, sólo con el oído agudo, la vista avizora y una memoria que registra y recupera lo más cercano posible a lo sucedido, da fe de la realidad y reconstruye las notas de campo.

En el terreno educativo según Bertely (2006) la investigación etnográfica se justifica en la escuela ante la situación catastrófica que vive la educación pública en México, que se caracteriza por su baja calidad, inequidad, baja pertinencia de acuerdo a la demanda. Por lo que propone que:

... a fin de cuentas, uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales (oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública) que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribirse e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar. (Bertely, 2006: 34)

El trabajo etnográfico en las escuelas se hace indispensable para mejorar la práctica docente, para proponer alternativas de promoción de la equidad en una sociedad desigual, generar políticas de atención educativa a los grupos silenciados y para desterrar aquellos discursos políticos que sostienen que en las escuelas todo marcha bien.

Para esta autora es menester del trabajo investigativo de tipo etnográfico establecer articulaciones epistemológicas entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dichas situaciones se insertan, ya que el discurso hegemónico acerca de la cultura escolar está en los planes y programas educativos, en los métodos de enseñanza y aprendizajes, en la organización social de las escuelas y aulas, y en el lugar asignado a los directivos, maestros, alumnos y padres de familia en la vida escolar.

La idea de la presente investigación surge de experiencias anteriores en actividades de formación docente con profesores de educación primaria de escuelas monolingües en varias

regiones del estado. Con frecuencia escuchaba el discurso de profesores sobre la dificultad de hacer que los alumnos se interesen y se comprometan en las actividades curriculares. En los cursos y talleres se promovían ejercicios y se les enseñaba a diseñar actividades para que propiciaran el diálogo con sus alumnos en las aulas para recuperar aprendizajes previos y organizar las consecuentes actividades de aprendizajes. Se intentaba que los profesores vincularan los contenidos escolares formales con las vivencias cotidianas de los niños en sus espacios de interacción. Era muy difícil que los profesores se apropiaran de éstas propuestas y en sus discursos y prácticas de aprendizajes que realizaban, se observaba la directividad y su papel protagónico en acto pedagógico.

Por otro lado, la propuesta de la educación intercultural se sostiene bajo el presupuesto de construir relaciones equitativas y democráticas en la promoción de los aprendizajes. Sabedores que es una propuesta muy reciente, se hace indispensable conocer que está pasando en los espacios concretos de intervención. Los problemas de la educación en México y en Chiapas en particular no están resueltos, por lo que, la investigación educativa está comprometida a revisar lo que pasa en los espacios de la escuela, para estar en condiciones de mostrar las características, condiciones y realidades de las relaciones pedagógicas en los espacios interculturales.

Con estas intencionalidades se realizó el proceso de negociación que consiste en conseguir la autorización de los responsables de las instituciones para ingresar al contexto de estudio, o de los sujetos investigados para que participaran de manera voluntaria en la investigación.

Para ello, se acudió, en el mes de Julio de 2007, a la supervisoría escolar de zona 81 que se ubica en la ciudad de Ocozocoautla, misma que autorizó presentar el proyecto con los directores de los centros escolares. Tres directores aceptan colaborar, sin embargo, uno desiste, quedando únicamente con dos escuelas, las cuales fueron escenarios de la investigación. Lo que se pudo observar es que existe una resistencia de los directores y profesores de dar a conocer su quehacer educativo, un temor de quedar al descubierto ante los ojos del extraño. De allí que

se hace necesario ser paciente ante los obstáculos que se puedan presentar para acceder al espacio de investigación.

La cercanía de las comunidades permitió visitarlas de manera sistemática y permanecer en el escenario de las escuelas varias horas por las mañanas, dos días por semana, con la anuencia de profesores, alumnos y padres de familia. Inclusive participar en la celebración del día del niño y de la madre, así como asistir a reuniones y organizar un foro con padres de familia por las tardes.

Se realizaron 30 descripciones en el aula, 120 minutos de filmaciones en el aula, 120 minutos de filmaciones en eventos escolares, se hicieron 5 entrevistas, una a cada profesor, se entrevistaron a 10 padres de familia, se recuperó información en un curso de formación para profesores, se les pidió casi a todos los niños cuatro dibujos: un alumno, la escuela, el profesor y uno en donde estuvieran presentes los tres, para los alumnos de cuarto a sexto grado se les pidió que escribieran una historia en presente, pasado y futuro a cada uno de los dibujos. La solicitud que se les hizo a los alumnos de dibujar estuvo inspirada por la prueba grafica de la figura humana de Karen Machover².

Las descripciones que se realizaron través de los diferentes medios no constituyeron por sí mismas datos. Los datos surgen a través de la revisión concienzuda de los materiales recogidos en el campo, de tal manera que las notas de campo, las grabaciones y todos aquellos documentos que hablan de los sujetos de estudio no constituyen los datos en sí mismos, estas se convierten en datos de la investigación cuando han pasado por un proceso riguroso de análisis.

En este sentido, y a partir de la propuesta de Peter Woods (1987) y Bertely (2006), se inició con un análisis que consiste en una reflexión sobre los datos a partir de los referentes

² El test de la figura humana de Karen Machover es una prueba psicológica proyectiva que consiste en solicitarle al sujeto que dibuje una figura humana. La idea que subyace es que el dibujo ofrece un medio para la expresión de las necesidades, conflictos y del propio cuerpo del dibujante, es una forma que tiene el sujeto para objetivar lo que pasa con su Yo. Los dibujos expresan experiencias personales y sus representaciones psíquicas y dan cuenta de los atributos e imagen del sujeto. Es una prueba que se utiliza en psicología para el psicodiagnóstico de la personalidad.

teóricos que sustentan la investigación, que nos permiten hacer juicios, comentarios y construir ideas acerca de lo que se encontró en el campo. La mejor manera de hacerlo es leyendo y releendo las fuentes documentales y empíricas. La revisión de las notas, página por página, brinda la posibilidad de tener una visión genérica de todo el material con que se cuenta y proporciona mayores probabilidades de encontrar elementos importantes que se pueden traducir en mejores ideas para la investigación.

Los datos empíricos se analizaron bajo las propuestas de teóricos como: Michel Foucault (1977; 1993) para dar cuenta de las relaciones de poder microscópicas en el acto pedagógico y de sus producciones, recuperando la dualidad saber-poder; de Pierre Bourdieu (1998) para analizar la violencia real y simbólica que se observaron en el aula; y Freud (1930) y Lacan (1969) que sostienen, desde conceptos distintos, la imposibilidad del acto educativo como una práctica racional y moral.

D) Integración del documento

El documento se integra de cuatro capítulos. En el primero se muestran algunos referentes teóricos sobre la escuela, el poder y los discursos que se han construido alrededor de la escuela obligatoria y que hacen que ésta se haya universalizado en casi todos los países del mundo. Se sostiene que los discursos surgen de un grupo social hegemónico y que se han instalado en la conciencia de la población de manera reificada para darle permanencia y legitimidad a la educación escolarizada, condición que el ciudadano corriente y la mayoría de los investigadores y teóricos de la educación no cuestionan ni su existencia ni su validez universal. Las situaciones de exclusión y desigualdad social y educativa en que opera la escuela han sido denunciadas por académicos e investigadores, quienes se han pronunciado enérgicamente en el ejercicio del poder y su fuerza para imponer un solo orden y una realidad para dominar las conciencias de los hombres (Foucault, 1991, 1993; Adorno, 1998; Appel, 1979; De Ibarrola, 1998; Díaz Barriga, 1990; Aguado, 2003; Kaplan, 2005).

En el segundo se trata de explicitar la propuesta de la educación intercultural, sus fundamentos epistemológicos y sus ideas para concretar una propuesta para una sociedad culturalmente diversa. El capítulo intenta dar cuenta de la escuela intercultural desde la experiencia y datos concretos recuperados en la investigación, mismos que son analizados y repensados por las aportaciones teóricas que se han construido a su alrededor y de sus promesas incumplidas.

Partimos de la idea que la educación intercultural está nutrida de una serie de promesas, de discursos políticos y buenas intenciones que en la práctica educativa y pedagógica no se cumplen. Se realizan descripciones y se analizan las circunstancias de vida y existencia *de* y *en* la comunidad de los pobladores. Se recuperan datos empíricos para mostrar las características de las escuelas; las expectativas, sentimientos y preocupaciones de algunos padres de familia; las características académicas, las trayectorias laborales y cosmovisiones de los profesores en relación a la educación intercultural, su quehacer y sus alumnos. La propuesta curricular es también objeto de análisis y discusión. Los datos se analizan desde las propuestas teóricas e ideológicas de la educación intercultural y de las aportaciones de críticos y estudiosos de la educación.

En el tercer capítulo se muestran las contradicciones entre los fundamentos de la escuela intercultural, como propuesta político-pedagógica, y las actividades que dan sentido al acto pedagógico en los escenarios concretos estudiados. Se analizan los datos empíricos recuperados en torno a las concepciones que tienen los profesores de los alumnos, las acciones pedagógicas que promueven la castellanización y la negación de la lengua materna de los alumnos en el aula; así como las actividades de aprendizajes que hacen ruptura entre los principios y valores que se promueven en la comunidad y las actividades individualistas en el acto pedagógico.

En el cuarto y último se analizan los discursos pedagógicos dominantes, que han construido mitos alrededor de la escuela y el acto pedagógico, así como las acciones, actitudes y comportamientos de los alumnos que muestran resistencias a la dominación de la escuela y el docente. Se observa una variedad de estrategias que les permite a los alumnos sobrevivir en el

medio escolar. En el mismo capítulo se recuperan las acciones de los docentes que intentan dominar, castigar y despertar el deseo y la ambición de aprender, con acciones que van desde las comparaciones hasta la violencia física.

Finalmente, en la conclusión el lector encontrará los alcances que tiene la investigación cualitativa y el estudio de casos y tendrá la oportunidad de valorar las posibilidades que tiene la escuela intercultural desde las perspectivas sociológicas.

Capítulo I

Escuela, poder y promesas: referentes teóricos

1.1 El contexto escolar

La escuela es una institución resultado de una sociedad compleja, que busca la transmisión y reconstrucción cultural, regida por un marco social, jurídico y cultural que le permite regular la formación escolar, por lo que se constituye como una institución singular donde se concretiza el modelo social en el que se encuentra inmersa. “La escuela como la conocemos hoy es una institución del programa de la modernidad instaurado por la burguesía, se instaure bajo el lema de libertad, fraternidad e igualdad y enfatiza las ideas de orden y progreso” (Díaz Barriga, 1990:38), sus cimientos se localizan en la llamada cultura occidental.

La modernidad propia de la cultura occidental, se manifiesta plenamente en la época renacentista en Europa del siglo XVI, la visión que sostiene es que la sociedad evoluciona permanentemente hacia un futuro cada vez mejor, que en última instancia debería conducir a la felicidad y al paraíso terrenal, esto implicaba el dominio y control de la naturaleza a través de la acción de la ciencia y la tecnología. La modernidad hace ruptura con el pasado, considerando “lo moderno no sólo como lo actual, lo novedoso, sino también como lo renovador, que implica la superación de lo anterior por algo mejor” (Giddens, 1997:78).

Para Touraine (1995) la modernidad es la secularización de la vida social que a diferencia de la visión teológica del mundo medieval, la religiosidad moderna se inclina ante los nuevos dioses: la razón, la ciencia y el progreso, generándose la antitradición, el trastrueque de las convenciones, las costumbres y las creencias, la salida de los particularismos y la entrada del universalismo, también la salida del estado de naturaleza y la entrada en la edad de la razón. La modernidad va acompañada del proceso de modernización.

Para Inglehart (1994) la modernización es una serie de transformaciones sociales que se producen simultáneamente tales como: la industrialización, la urbanización, la formación del capital y desarrollo de las fuerzas productivas, el surgimiento de las identidades nacionales, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la organización política según el modelo de democracia, la familia nuclear como forma predominante de organización familiar. La modernidad siempre se dirige al futuro proponiendo una ruptura radical con el pasado y con la tradición, sus conceptos centrales se plantean en términos de progreso, desarrollo y crecimiento.

Para Giddens (1997) la modernidad se refiere a un mundo industrializado, caracterizado por el uso de la maquinaria en los procesos de producción y con un sistema de producción de mercancías, que comprende tanto a los mercados de productos competitivos como a la transformación en mercancía de la fuerza de trabajo.

En este sentido, en la modernidad, las orientaciones son hacia la racionalidad, la ciencia y el progreso, con una visión universalista del mundo, con una especialización en el comportamiento social, en especificidad de los papeles sociales que se extienden a todos los ámbitos de la actividad humana, predominando el logro, el mérito y la capacidad individual para alcanzar un status social, instaurándose un sistema de vigilancia y control en la industria, los campos de trabajo, y posteriormente en la vida social. Por su tendencia homogenizante, las instituciones educativas son reproductoras de la cultura hegemónica de la modernidad, operan a través de saberes oficiales y agudizan la negación de otros saberes, de esta manera convierten a la escuela en una institución incapaz de asumir las diferencias de los sujetos, refractando a las minorías étnicas y culturales y los grupos marginales. En este sentido, es pertinente sostener que cuando un niño indígena rechaza a la escuela, también está rechazando una cultura que niega su origen y su derecho de existencia diferente y que se le impone como única y verdadera.

Desde estos referentes el discurso pedagógico moderno dominante se nutrió de dos principios básicos: la operación para la eliminación de lo considerado negativo (lo que contamina, el desorden, el conflicto, lo imponderable, los errores, lo impredecible, lo diferente) y la esencialización, abstracción y anulación de identidades.

Estas últimas las definió como universales, absolutas, esencializadas, apareciendo las formulas maestro=apóstol, escuela=templo del saber, educación=formación del ser, alumno=inculto, ignorante, salvaje. El discurso pedagógico dominante en la modernidad indica que los sujetos sociales/culturales dejen en la puerta su “ropa”, obviamente por su bien, para ponerse otra que les promete un futuro mejor, de esta manera el sujeto pedagógico predomina sobre los sujetos sociales, los suprime y lucha por imponer su hegemonía, a través de la supervisión y dominación del cuerpo, su vestimenta, lenguaje, sus comportamientos, utilizando siempre la posibilidad de expulsar cuando no logra su objetivo de domesticar. Este mecanismo de anulación y negación de las diversas identidades sociales y culturales es un proyecto que funciona con base en inclusiones y exclusiones, mediante un proceso de homogenización y el no reconocimiento del otro.

La filosofía fundante de la escuela se expresa por la búsqueda de la democratización del saber, esto es “legitimar” la igualdad de oportunidades que existe en un sistema social y colocar los valores del orden público por encima de los privados. Esta idea rompe con un orden social previo (feudal) y con una concepción mítica del mundo (orden religioso), se ve signada bajo la presión de establecer el progreso para todos a partir de la asunción colectiva de un nuevo orden racional como válido universal, necesario y legítimo para todos.

Las instituciones educativas así como otras (religiosas, hospitales, conventos), constituyen, según René Lourau (1990), un espacio singular; un espacio clausurado, lugar de la represión libidinal; un lugar dividido en el espacio y el tiempo; un lugar sometido a normas imperativas, que reflejan en parte las normas sociales de la clase dominante. Un lugar donde las modalidades de ingreso, permanencia y egreso (de exclusión) están firmemente codificadas dentro de un sistema simbólico (reglamento), donde se reconoce la voluntad de la institución de regular (siempre problemática) el ingreso y la permanencia a través de la expulsión.

El concepto institución designa establecimientos perfectamente delimitados dentro del espacio social, organizaciones o grupos definidos mediante una selección del ingreso y la permanencia y/o por las características de una clientela, simbolizados en un espacio y una arquitectura funcional. Las instituciones tienden a normatizar el ingreso y la permanencia de

los individuos, bajo la latente posibilidad de ser expulsados si no se adaptan al orden establecido.

1.1.1 Los contenidos escolares

Las escuelas, asumen la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños. Intentan, no siempre con mucho éxito, proporcionar una dirección a dicho aprendizaje y dotarle de un máximo de eficacia (Stenhouse, 1991:53).

Stenhouse (1991) sostiene que la escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad, denominado “tradiciones públicas”, en las que se incluyen los conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores. Dichas tradiciones públicas son denominadas por antropólogos y sociólogos con el concepto de Cultura. El concepto Cultura es utilizado cuando se intenta explorar la estructura social del conocimiento, las capacidades, las costumbres y las creencias de un grupo social, que construyen una forma de vida.

E. B. Taylor (1871) considera a la cultura como aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad, destaca tres atributos de la cultura: en primer lugar, es transmitida, constituye una herencia o una tradición social, pero no a través de lo biológico o de los genes, más bien en una relación de unos con los otros; en segundo lugar, es aprendida, no es una manifestación de la constitución genética del hombre y, en tercer lugar, es compartida.

En este sentido, la cultura es un producto de la interacción social, cada persona ha aprendido los contenidos de la cultura a la que tiene acceso al estar en contacto con el grupo social al que pertenece, los cuales fueron también creados y comunicados por el grupo.

De este modo la escuela constituye un espacio institucional que proporciona a los individuos acceso a grupos culturales que están fuera del propio. Los contenidos escolares son contenidos culturales dados por grupos que se encuentran fuera de los contextos concretos de la escuela y se construyen a partir de los intereses ajenos a los individuos escolarizados. Al mismo tiempo, la escuela es un producto de la acción social, que establece un orden alrededor de ciertos contenidos considerados como válidos e importantes.

En cierto modo, la escuela como producción cultural y socializadora de la cultura ofrece un artículo de consumo intelectual y lo pone a disposición de los alumnos, para ello hace una selección siguiendo un principio basado en la importancia o el interés de grupos en el poder e intenta, en cuanto puede, guiar a los alumnos hacia aquello que, en último término, es valioso, importante y necesario.

Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones. En primer lugar, son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, a partir de un conjunto específico de conocimientos pretendidamente científicos, que la escuela debe transmitir. Estas decisiones constituyen una definición de conocimiento legítimo. (Edwards, 2005: 147)

Si bien es cierto que las interacciones sociales en espacios escolares concretos modifican las formas en que se transmiten, se apropian y se resisten a estos contenidos, dándoles una significación específica, a partir de las secuencias, orden y disposición en materiales, es también cierto que están dados desde el exterior de la escuela y de sus actores. Son puestos a disposición porque se consideran los necesarios para una categoría de sujetos: alumnos. De tal manera que los contenidos que enseña la escuela, o intenta que los alumnos aprendan, son dictados por grupos colocados fuera de la escuela concreta.

La escuela no produce los conocimientos curriculares que transmite a sus alumnos, estos le llegan de lejos. Si tomamos en cuenta lo que plantea Edwards (2005), de que son

recortes de la realidad permeada por filtros institucionales que legitiman su existencia y se promueven como válidos, es pertinente preguntarse a qué intereses responden, ¿Desde qué visión hacen ese recorte de la realidad? ¿Qué realidad inventan?

Desde estos referentes es posible pensar que la escuela no es neutra, responde a ciertos intereses que no parten de ella misma. Los contenidos de la escuela son una invención, una construcción arbitraria, que se presentan como válidos y necesarios. Toda escuela tiene una estructura administrativa formal expresada en normas y procesos oficiales. Sin embargo, estas no garantizan que la escuela funcione a partir de ellos, el quehacer cotidiano, la dinámica de sus actores va construyendo formas particulares de escuela. Su tarea fundamental es planear y organizar espacios formales que permitan a los alumnos aprender contenidos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para las civilizaciones occidentales, las instituciones educativas son el lugar privilegiado para la acción pedagógica y la formación profesional, mismas que se identifican con la cultura hegemónica y operan a través de saberes oficiales y niegan otros saberes, sin reconocer las diferencias de los sujetos, refractando a los grupos étnicos marginales. Este mecanismo de anulación y negación de identidades sociales y culturales es un proyecto que funciona con base en inclusiones y exclusiones, mediante un proceso de homogenización y el no reconocimiento de la diferencia social, cultural y étnica. En este sentido, todo niño que rechaza la escuela, se resiste a una cultura impuesta que niega su origen y su derecho de existencia diferente.

En la práctica, la mayoría de las escuelas tienden a destacar en su currícula la enseñanza de conjuntos de conocimientos (las matemáticas, la ciencia, la historia, la geografía y la ciencia social), artes (la literatura, la música y las artes visuales), destrezas (la lectura y escritura, las materias comerciales, domésticas, técnicas y los juegos), lenguajes, convenciones y valores, todos ellos productos culturales. Dichos contenidos se transmiten como verdades absolutas, construyendo un patrón de referencia obligada para el alumno. De tal forma que los alumnos que se acerquen a ese patrón tienen mejores resultados que aquellos que, por sus condiciones individuales, sociales y culturales no pueden desarrollar y producir determinados

conocimientos y habilidades para responder adecuadamente a ese patrón. El defecto de la filosofía que funda la escuela es la búsqueda permanente de razones absolutas y de evidencias necesariamente válidas que no admitan contradicciones ni cuestionamientos.

La escuela supone un conjunto de relaciones sociales entre el educador y los educandos, orientadas por objetivos educativos de una estructura institucional dada, relaciones que implican características cognitivas y afectivas, mediadas por la tarea escolar y definida por programas que contienen objetivos explícitos e implícitos. Es un espacio donde se negocia y se renegocia, se legitima y se cuestionan los saberes.

La escuela es sin duda un espacio complejo donde se hace presente y se expresa una heterogeneidad de personalidades e identidades culturales y diversas cosmovisiones del mundo. Su principal característica es una relación constante con la otredad; el otro cuenta, como compañero, adversario, facilitador, amigo o enemigo, entorpecedor o como poseedor de discursos, actitudes y comportamientos que hacen que el acto pedagógico sea multidimensional e impredecible, en este sentido, es un espacio de encuentros y desencuentros plagado de múltiples relaciones sociales que definen un tipo de institución. Se organiza alrededor de un cuerpo de negociaciones sobre la marcha, que da como resultado planteamientos que son constantemente reafirmados, alterados o mantenidos.

1.1.2 El profesor: la complejidad e imposibilidad de su tarea

La escuela necesita de la intervención de un personaje llamado docente, profesor o maestro, quien apoyándose en un programa de estudio lleva a cabo lo que denominamos enseñanza. La docencia o enseñanza implica un rigor metódico que no se agota en el tratamiento del contenido, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Desarrollar el gusto y la habilidad de investigar para conocer lo que aún no se conoce y comunicar o anunciar la novedad, son parte sustancial del quehacer docente. Exige, el respeto por los saberes de los alumnos y las posturas de éstos al momento de iniciar una discusión o debate acerca de un tema del contenido temático. La superación, y

no la ruptura de la curiosidad ingenua del alumno para pasar a la crítica, es otra exigencia de la docencia. Y es a través de la crítica podemos defendernos del exceso de racionalidad instrumental que está impregnado nuestro tiempo altamente tecnificado. Es por ello, que entender la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. La enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. La gran tarea del sujeto que enseña no es transferir, depositar, ofrecer o dar al otro su pensar en el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos tomándolo como paciente, la tarea del educador es desafiar al educando, con quien se comunica y a quien comunica, a producir su propia comprensión de la realidad, que le permita resignificarla a través de lo que hace, lo que sabe y lo que desea, en otras palabras, permitirle que le de un nuevo sentido a su propia existencia como ser humano. Estas características nos enfrentan a una postura compleja de la docencia, ya que entenderla como una simple transmisión de conocimientos no agota su sentido y sus alcances.

En este sentido, enseñar es una actividad profesional que significa motivar e involucrar a los estudiantes en un proceso de construcción y reconstrucción de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, formas de comportamiento y valores; es hacer que vivan y sientan que la producción y transmisión de los conocimientos es una actividad humana y no un conjunto de datos que deben memorizar. La mayoría de las corrientes pedagógicas contemporáneas ponen en el centro de la enseñanza al aprendizaje del alumno, considerando que el profesor debe actuar como orientador, facilitador o mediador de dicho aprendizaje.

Lo que diferencia a la enseñanza, de otras actividades productivas, es que lo que se transforma no es un objeto material inanimado, sino un ser humano, una persona que se modifica a sí misma con la ayuda de otras personas más capaces, especialmente con la guía, orientación y mediación del profesor. Es por ello que el objeto de la actividad del profesor no es exactamente el alumno, sino la dirección de su aprendizaje; pero para que dicha dirección sea eficiente, el profesor debe concebir al alumno como una personalidad plena, portador de una cultura, de una forma de vida y de relaciones familiares y comunitarias, que con su ayuda

construye y reconstruye sus conocimientos, habilidades, hábitos, afectos, actitudes, formas de comportamiento y sus valores, en constante interacción con el medio sociocultural donde se desenvuelve. En este sentido, lo que transforma al docente no es algo objetivo, tangible, medible u observable, sino algo subjetivo, que tiene que ver con procesos cognitivos, afectivos y relacionales, estamos hablando de valores, actitudes, conocimientos, vínculos, todo lo referente al ser humano. A esto hay que sumarle la resistencia que puede ejercer el alumno en el proceso educativo que es radicalmente distinta de la que el objeto de trabajo opone a su transformación en el proceso productivo material.

Bajo estos referentes, la escuela propicia un tipo de saber cuya naturaleza no es meramente instrumental, pues cada alumno pone en marcha procesos cognitivos, afectivos y sociales en el acto pedagógico que le permiten resignificar y transformar sus relaciones sociales, los contenidos aprendidos y la constitución del mundo. Para Martínez (1999) la especificidad del proceso educativo es que, el saber o el no saber no pueden estar separados del sujeto. De tal manera que en todo acto pedagógico la presencia de los sujetos es necesaria e indispensable.

Para Luckesi (1999) el docente es un ser humano que hace una práctica transformadora, en ella educa y es educado en un contexto social específico y en relación con personas concretas. Esta acción transformadora está permeada por un proyecto pedagógico, que nunca es neutral sino ideológicamente definido por un conjunto de teorías explícitas e implícitas que orientan la práctica y que permean la relación con el contenido, con los alumnos o que explican o justifican el sentido de las acciones, los discursos, que surgen de los avances y reconstrucciones de los conocimientos del campo educativo y de los referentes de grupos política y económicamente poderosos.

Desde el discurso pedagógico, se espera que el profesor como profesional, esté preparado filosófica, científica y técnicamente, con capacidad de promover y desarrollar conductas, actitudes y aptitudes deseables en sus alumnos para que se apropien de contenidos y promueva en sus alumnos una actitud crítica ante el mundo y su práctica profesional. Es así como la función del docente adquiere un valor profesional al superar lo meramente técnico, lo cual implica que el docente esté en capacidad de diagnosticar la infinita variedad de situaciones

de enseñanza–aprendizaje, igualmente, que tenga autonomía para decidir las respuestas a los problemas de su práctica y responsabilidad individual y colectiva en el proceso educativo, en el contexto de una nueva división del trabajo al interior de la escuela, que permita una forma de cooperación, en vez de aislarse dentro del aula (Núñez, 1990).

2.2 Miradas del poder en la escuela

El concepto de poder ha tenido poca aplicación como eje explicativo del aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar en contextos interculturales, se ha trabajado con mayor frecuencia los conceptos de complementariedad, comunalidad en las relaciones sociales en la escuela indígena, las estructuras y procesos cognitivos en los alumnos de escuelas interculturales, la incidencia del Trastorno por Déficit de Atención (TDA) en niños indígenas, la significatividad de los aprendizajes en contextos multiculturales.

Hoffs (1989) sostiene que algunos teóricos han renunciado a trabajar con el poder, porque si bien es cierto que éste trasciende todos los actos humanos, es al mismo tiempo elusivo y difícil de comprender. Siendo el poder un fenómeno abstracto, ambiguo y difuso, no se presta a una definición precisa, ni a servir de objeto a una indagación empírica y, tampoco, es susceptible al empleo de una metodología para conocerlo o dar cuenta de él. Sin embargo, el poder es fundamental en las relaciones interpersonales, entre los grupos humanos y las naciones.

Sin embargo, se han construido diferentes perspectivas del poder: como la probabilidad de imponer la propia voluntad aun en contra de toda resistencia (Weber, 2002), como una fuerza estructural que rige la conciencia y moldea los cuerpos (Foucault, 1993), como relaciones estructurales de poder de los dueños de los medios de producción y sobre los de la fuerza de trabajo (Marx, 1981), como estructura, que opera dentro de los escenarios y campos de interacción humana y que organiza y dirige esos mismos escenarios, además de dirigir y distribuir los flujos de energía de los participantes (Wolf, 2001), o como cualquier relación social regulada por un intercambio desigual (De Sousa, 2006). Desde estas

perspectivas es posible sostener que el poder es un acto social, una relación con el otro. Hace referencia a todos los intercambios que pueden abarcar virtualmente todas las condiciones que determinan la acción y vida, los proyectos y las trayectorias personales y sociales, la distribución de bienes, servicios, medios, recursos, símbolos, valores, identidades, capacidades, oportunidades e intereses.

Las relaciones de poder en nuestra sociedad actual, caracterizada por la globalización económica, se muestran por las inequidades en la distribución de los recursos materiales y simbólicos, mismas que están profundamente entrelazadas con las desigualdades en educación, de las capacidades y oportunidades para participar en decisiones significativas en el entramado social y político.

En esta relación un sujeto o grupo social tiene la intención de modelar, dominar, influir, definir desde una perspectiva sobre los otros, sin embargo no es posible ejercer el poder sin provocar respuestas que pueden ser tan diversas como sujetos y situaciones particulares existen.

El ejercicio del poder puede provocar enfrentamientos y conflictos, que en la mayoría de los casos terminan en acuerdo entre los actores, sumisión o dominación de uno de ellos, en otros casos con resentimiento o rupturas permanentes o pasajeras. Cuando se llega a acuerdos, significa que los sujetos involucrados se permitieron un proceso de negociación y fueron capaces de construir nuevas relaciones en donde la reciprocidad y el entendimiento fueron los mejores elementos; cuando aparece la violencia y la anulación del otro, estamos hablando del poder como dominación o imposición, en la que los sujetos no están de acuerdo, sin embargo, han renunciado a tomar otras decisiones, ya sea por temor, ya sea por conveniencia o porque no tienen conciencia de que están siendo dominados. Otra reacción puede ser la resistencia, que puede manifestarse a través de actitudes, comportamientos o enunciados contestatarios sobre quien ejerce el poder, o asumir una actitud pasiva y latente.

Si entendemos que el acto pedagógico es un acto social, una actividad que implica la interacción constante entre los sujetos, que está mediado por una institución escolar, que

responde a intereses del Estado, que se sustenta de un discurso político e ideologizado, que se instala como la única posibilidad de acceder a los conocimientos verdaderos y a la civilización, que exige un conjunto de acciones y enunciados, que se traducen en estrategias didácticas por parte del maestro y procesos cognoscitivos y operatorios por los alumnos, podemos sostener que en él, se vive una dinámica donde confluyen los actos de dominación, obediencia, violencia simbólica y resistencias entre los sujetos, la institución y grupos externos que lo hacen posible.

En el acto pedagógico necesariamente se generan conflictos y contradicciones entre la acción, experiencia, perspectiva y expectativa tanto por parte del profesor como del alumno, lo cual lleva a que el proceso de aprendizaje en ocasiones se entorpezca. Las necesidades, intereses y motivos personales de los que conforman el grupo, hacen que se comprometan o no en el proceso formativo. Este proceso se efectúa en un medio caracterizado sociológicamente, que sobrepasa el marco de la clase y de la escuela y que tiene que ver tanto con la trayectoria de los profesores y alumnos, como con las decisiones político-educativas y procesos culturales de estos sujetos.

Sin embargo, las corrientes pedagógicas dominantes en la actualidad están llenas de mitos alrededor del acto educativo, mitos que no dejan ver realidades bajo las cuales operan, mitos que obstaculizan asumir una actitud crítica de lo que es y de lo que pasa en la escuela. Esta característica ha alimentado la concepción integracionista de la escuela, sin el reconocimiento del conflicto, del posible antagonismo, de las resistencias que muestran los sujetos y de imposibilidad del acto pedagógico para lograr sus objetivos, de esta manera se alimenta la idea, de que realmente existe una colaboración entre los actores para alcanzar un fin común. Desde esta perspectiva, enseñar es señalar nuevos caminos para la *autodeterminación personal y social*, es formar conciencias críticas que permiten transformar el contexto social y la relación entre el individuo y la sociedad. Estos mitos e ideas han cerrado los ojos a las relaciones de poder que se expresan en el acto pedagógico, descuidando el análisis de las intencionalidades de los contenidos curriculares y de las acciones de dominación que ejercen los profesores y las formas de resistencia en los alumnos.

Algunos teóricos han puesto en descubierto las relaciones de dominación y los procesos de conflicto en la escuela y en el acto pedagógico, otros más han propuesto pedagogías para la resistencia (Mclaren, Giroux, Apple, Young), sobre la enseñanza en la libertad y en la esperanza (Freire), en la construcción y significatividad del conocimiento (Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Coll), sin embargo, en la mayoría de las escuelas estas propuestas no permean la práctica pedagógica y no dan sentido a la organización de la escuela, han sido aplastadas por el poder hegemónico de la escuela de la dominación.

En este sentido, todo profesor que intenta recuperar una pedagogía distinta, lo absorben las actividades extracurricular (bailables, fiestas y celebraciones escolares o de la comunidad), los momentos y requisitos para la examinación, los reportes y actas de calificaciones que exige la administración, los horarios de clases, el programa de la SEP. Además es objeto de cuestionamientos de supervisores, directores y los propios compañeros porque no hace las cosas que “debe hacer”, no pone orden en la clase, no realizan evaluaciones objetivas, se queda más tiempo en la escuela. Toda práctica educativa que cuestione el status quo de la pedagogía dominante es sancionada.

Amaro Nava (2002) cuenta la experiencia que vivió una de sus alumnas, al hacer sus prácticas académicas en una escuela primaria del Distrito Federal. Inicia describiendo las cualidades de responsabilidad, compromiso y gusto por la docencia que tenía su alumna, de los materiales didácticos y estrategias que preparó para su clase, con la intención de que los niños desarrollaran diversas habilidades superiores de pensamiento, y de los regalos que llevó para el primer día de práctica. Menciona que su alumna se sintió muy emocionada y satisfecha cuando escuchó de los niños, entre otras cosas, que les gustó la clase y que ojalá todas las demás clases fueran así y no tan aburridas. Al despedirse de la maestra titular, ella le comentó lo siguiente:

Me gustaría que tu planeación tuviera algunos cambios; que ésta fuera la única sesión en que contemplaras actividades no mencionadas en el libro del alumno o en el libro para el maestro, que el libro de texto no lo utilices como un reforzador sino como texto central y que tomes en cuenta que estos materiales son elaborados por gente especializada en

educación. Créeme que con las actividades que se mencionan ahí es más que suficiente para que se cumplan los objetivos propuestos para cada lección. (Amaro, 2002:12)

Con esta anécdota se muestra con claridad el poder que opera en la conciencia e inconciencia de los profesores que han permanecido por bastante tiempo en el ejercicio de la docencia. No se percatan de los actos de dominación que ejercen y menos que ellos mismos son sujetos dominados por un poder estructural y de un saber “legítimo”.

De tal forma que al profesor se le denomina “fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planteador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura frente a un grupo estudiantil que piensa transformar, organizar y estructurar conocimientos” (Suárez, 1991: 53-54).

Desde esta miopía, se piensa erróneamente que al salón de clases llegan alumnos motivados, interesados y con todos los recursos cognitivos, afectivos y emocionales para la adquisición de los contenidos y que la tarea del docente es mostrar los caminos donde voluntariamente y sin resistencia van a transitar. Con estos mitos se alimenta que la escuela es neutra, que quiere lo mejor para los alumnos y la sociedad, que los profesores saben perfectamente qué y cómo enseñar, que las condiciones materiales y simbólicas de la escuela son las más adecuadas para fomentar los aprendizajes, que los padres de familia tienen los recursos culturales para apoyar al quehacer de la escuela, que el Estado es el padre dador, voluntarioso de propiciar las mejores condiciones de vida de los ciudadanos.

Ha dejado de lado también que los contenidos del currículo o de la enseñanza reflejan una cierta visión de alumno, de la cultura y de la función social de la educación, que proyecta no sólo la historia del pensamiento educativo, sino de la escolarización y las relaciones de poder. En este sentido se hace indispensable la reflexión crítica de lo que pasa en la dinámica del aula, del papel que la escolarización cumple en un momento determinado y de lo que se enseña o se obliga a aprender; expresan valores y funciones cargados de una

significación intelectualista y culturalista propia de la tradición dominante de las instituciones escolares.

Las relaciones o ejercicio del poder son las acciones y enunciados de cualquiera de los actores del acto pedagógico y de los grupos hegemónicos que intentan imponer una verdad, dominar las conciencias, los cuerpos y voluntades, o callar las diversas voces y perspectivas en la relación educativa y que entorpecen el quehacer docente y la adquisición de los aprendizajes. “La eficacia simbólica de estas prácticas y discursos reside en gran medida en que, lejos de presentarse en el orden de lo conciente, operarán en la obscuridad de las disposiciones de hábitos” (Llomovatte, 2005: 15).

Existe una promoción de lo legítimo, de lo verdadero construyendo campos de saber (materiales, textos, programas educativos, asignaturas) y posiciones (docente, alumno, padres de familia) cuya forma manifiesta es la resignación frente a la marginación, exclusión y desigualdad de vastos grupos sociales, a través de cada vez más sutiles expresiones de racismo y dominación, que trastocan los modos de socialización de las nuevas generaciones, favoreciendo la construcción de autoimágenes de los propios excluidos de que su condición y destino es algo natural. Es una forma cultural arbitraria cuando la escuela o el acto pedagógico se le atribuyen como algo bueno, digno y deseable o que el maestro sabe, que es poseedor de un poder sobre los alumnos y que el alumno no sabe, es ignorante o que su “verdadero” camino es la escolarización.

Sin embargo, ante los actos y discursos de los profesores que intentan dominar e imponer una verdad, aparecen acciones, comportamientos y discursos de los alumnos que evitan la dominación y la imposición; éstas pueden ser contestatarias o pasivas en el acto pedagógico. Los sujetos frente a la dominación de este discurso pedagógico, no se apropian de manera pasiva de sus contenidos ideológicos, más bien pueden ser contestatarios y tratan de romper con el orden preestablecido, a través de formas muy particulares de ser en función de sus deseos, expectativas, intereses y capacidades de supervivencia y del entorno social y cultural inmediato.

En este sentido, se hace necesario establecer relaciones de negociación y renegociación del poder mediado por el diálogo y en busca de acuerdos entre los actores para construir relaciones democráticas y de respeto frente a las diferencias individuales y culturales y procurar la generación y apropiación de los aprendizajes escolares.

1.2.1 Mirada macrosocial del poder en la escuela

Desde la postura funcionalista, Durkheim (1997) sostiene que la educación está destinada a socializar a los jóvenes por medio de un procedimiento formalizado, de esta manera la escuela aparece como un medio que la sociedad utiliza para integrar al individuo a su estructura social. El niño para Durkheim está destinado a adaptarse al ambiente social que le tocó vivir, a través de una relación de dominación del adulto sobre él. Desde esta propuesta el educador (maestro, padre, cura) representa a la sociedad moral, que a través de la fuerza busca la integración social de las generaciones más jóvenes. En tanto representante social, el educador posee una autoridad superior al alumno, en esta medida todo alumno es el producto de una acción de dominación y fiel obediente de las reglas y valores que no creó o eligió, que sin embargo lo constituye como sujeto social. Para Durkheim lo importante de la escuela es la función que realiza para construir y favorecer la cohesión social y evitar que un grupo se destruya a sí mismo y sus miembros puedan vivir juntos.

La escuela reproduce el modelo social de producción de tal manera que el enseñante entra conciente o no en el círculo de la producción. Desde la postura de Althusser (2008), la enseñanza es el instrumento y los contenidos son el medio del poder del Estado, de esta manera la escuela se convierte en la génesis de un poder estructural e ideológico del Estado. Los profesores y los alumnos son entonces depositarios de las intencionalidades de los sujetos en el poder político, económico y estructural.

Para Althusser, los contenidos de la educación están referidos a un pseudoconcreto, esto es una falsa realidad derivada de situaciones ficticiamente creadas y, por consiguiente, los

puntos de referencia que sirven de apoyo a las personas pertenecen a un orden de cosas que no es humano, porque no corresponden a las necesidades del hombre (a las que están arraigadas en su naturaleza que es tanto natural como histórica y, por lo tanto, concreta), sino que derivan de la esencia de las cosas que son producto de las circunstancias creadas por otras, al margen de sus voluntades y acciones. A la par de esto se construye una ideología en donde circula un contenido que crea la idea que cada vez el poder actúa menos por la fuerza y más por la convicción democrática de sus actores y de las decisiones de grupo, creando en las masas la ilusión de que ejercen poder a través de sus representantes, cuando en realidad el poder se ejerce sobre ellos a través de una ideología general de la época construida por las clases en el poder.

Merani en su texto *Educación y Relaciones de Poder* (1980) siguiendo las ideas del marxismo sostiene que, las relaciones de poder aparecen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad, son un elemento de sus estructuras, una parte sustancial de su organización. De esta manera lo que se enseña y se aprende se define desde fuera de la escuela, desde los grupos de poder, sus tentáculos se presentifican en toda relación pedagógica y en cada toma de decisión de los actores de la escuela. Esta omnipresencia del poder destruye las bardas del establecimiento escolar y penetra los cuerpos de los profesores, directivos, padres de familia y principalmente de los alumnos separando a los individuos de sus contextos cotidianos y concretos que define la vida social. Desde este enfoque la adquisición de las habilidades para la lectura, escritura y de las cuatro operaciones aritméticas básicas no son elementos sustanciales en las vidas de las personas concretas, al menos que funcionen como mecanismos perfectamente acoplados a la realidad del momento, definidas *por y para* el sistema.

Desde las perspectivas que hemos esbozado, los actores y sujetos de la escuela no poseen nombres propios ni relaciones sociales concretas, más bien son grupos homogenizados en sus actuaciones, expectativas y deseos, dóciles y obedientes al ejercicio del poder del Estado y de la estructura social. Entender a los actores educativos desde estos referentes es desconocer el papel activo de los sujetos en la socialización y privilegiar el anonimato de aquellos que con

sus formas particulares de relacionarse construyen una identidad institucional y una forma específica de ser en la institución.

1.2.2 Mirada microsocia del poder en la escuela

Desde las posturas hermenéutica y fenomenológica la escuela se entiende como un conjunto de normas, pautas y actividades agrupadas alrededor de valores y funciones de individuos concretos que construyen una jerarquía de funciones que se realizan generalmente dentro de un edificio, área o espacio delimitado. En este sentido las normas o la jerarquía de funciones operan como mecanismos de regulación del quehacer de los sujetos en el entramado de la institución escolar. Según Ball (1996) en la vida organizativa de las escuelas se albergan estrategias de control diversas y contradictorias.

La propuesta de Ball (1996) sobre la escuela es entenderla desde lo micro, en los desacuerdos y conflictos generados por ausencia de consensos, en donde están presentes la disensión y la diversidad de metas de los individuos que hacen posible la vida escolar. Las escuelas ocupan un incómodo lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas y las organizaciones controladas por sus miembros y, por lo tanto, entre los sistemas dedicados a la elaboración de productos y las instituciones de servicio público. Desde esta mirada se sostiene que la escuela es una organización anárquica ya que el poder y la administración del Estado se diluye y las acciones, relaciones y decisiones de sus miembros definen la vida escolar. De manera que las manifestaciones de control representan espacios que están sujetos a negociaciones, renegociaciones y disputas, modificándose los límites y líneas de control dependiendo de las dinámicas propias de las relaciones de los actores, mismas que no están ausentes de la presión de la intervención externa de supervisores, administradores y la propia política educativa.

Ball (1996) critica el análisis sociológico dominante en que se ha ponderado lo macro sobre lo micro, la estructura sobre la acción, el determinismo sobre la libertad y el modo de

producción sobre las decisiones de los profesores y actores escolares. De aquí su propuesta teórica y metodológica para entender la escuela desde la micropolítica.

En este mismo sentido Alain Coulón (1995) sostiene que “la estructura social y el orden no existen al margen de los individuos que los constituyen, ya que en la medida que los actores dan sentido al quehacer de la escuela, esta influye en sus comportamientos microsociales” (Coulón 1995:33).

Desde los referentes de Ball y Coulón los discursos políticos y la retórica del cambio con el propósito de mejorar la educación y elevar la calidad de los aprendizajes, son discursos preescriptivos que son aplastados por la complejidad de la escuela, las confusas realidades de la vida del aula y las relaciones entre los actores de la escuela.

Para entender las relaciones sociales desde lo micro social, Jackson (2001) en su texto, *La vida en las aulas* hace una etnografía de los acontecimientos y relaciones en el aula de educación primaria. Utiliza los conceptos de masa, elogio y poder para describir los afanes cotidianos del aula.

Para este autor, el aula se asemeja a una “colmena”, donde algunos hablan, piden permiso, preguntan, jalonean, sacan punta a los lápices, solicitan material, etc. En esta situación el profesor se convierte en el personaje principal para establecer el orden en el tráfico de interacciones sociales; servir como proveedor, otorgar privilegios a los alumnos que lo merecen y como cumplidor del horario de la escuela. Estas acciones o responsabilidades del profesor están ligadas a la condición de hacinamiento en la escuela. En esta dinámica el alumno necesita aprender a esperar su turno, hacer filas y “...el rechazo de un deseo es el resultado último de muchas de las demoras que tiene lugar en el aula” (Jackson 2001: 55).

Estas situaciones para Foucault, no son más que la expresión del ejercicio del poder del maestro sosteniendo que “el dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la

línea que conduce el deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, metódico que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños” (Foucault, 1991: 104).

Con la siguiente descripción, Jackson muestra como se ejercita el poder en el aula.

...durante los trabajos individuales se recomienda, cuando no se exige abiertamente, no hablar ni utilizar otras formas de comunicación...en cierto modo, los alumnos deben comportarse como si estuvieran solos cuando la realidad es bien distinta. Han de fijar sus ojos en el papel cuando otros les hacen muecas. (Jackson, 2001: 56)

Sin embargo, estas disposiciones, reglas de comportamiento no definen en nada los comportamientos, ya que aparece con frecuencia una resistencia de los individuos a ser devorados o aniquilados por el otro, ya sea interrumpiendo, en silencio, no trabajando, solicitando mayor información, preguntando algo que nada tiene que ver con la actividad, construyendo una dinámica en donde el poder circula, se condensa y cambia de dirección y posesión entre los actores.

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está localizado aquí o allí, no está nunca en manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o el bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no solo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder. (Foucault, 1991: 144)

En esta medida en las relaciones sociales que se llevan a cabo en la escuela y en el acto pedagógico aparecen imbricaciones de poder que favorecen, en última instancia, soportar los malestares o sentimientos desagradables que esto deja.

Con relación al elogio, Jackson plantea que este es producto de los resultados de la evaluación constante al que es sometido el alumno. En la escuela el estudiante tiene que aprender adaptarse al espíritu continuado de la evaluación que dominará en sus años escolares.

La evaluación no es una actividad exclusiva de la escuela, pero sí es la institución que más evalúa a un individuo en un determinado lapso de tiempo. El alumno será evaluado no solamente en su aprendizaje sino también en su lenguaje, vestimenta y conducta. Los resultados se comunican de acuerdo a las situaciones que enfrenta el alumno, algunos se las comparten personalmente, otras que aparecen como “secretos” se las dan a los padres y unas más se archivan en el expediente personal que siempre tiene una escuela. En este proceso de evaluación se clasifica, se ordena, se estereotipa, se estigmatiza y se excluye, en palabras de Foucault, se examina y es en este ejercicio donde el poder asume su máximo esplendor (Foucault, 1977:185).

Según Jackson (2001) la desigualdad de poder es una tercera característica de la vida en las aulas a la que deben acostumbrarse los estudiantes. Este rasgo es el más importante en la estructura social de la clase y sus consecuencias se relacionan con las condiciones más amplias de libertad, privilegio y responsabilidad. Una de las cosas que debe aprender el niño es el modo de cumplir con los deseos de los demás y a recibir órdenes de personas con las cuales tienen poco o ningún vínculo afectivo. Cada actividad se ejecuta conforme a una serie de normas que suelen ser muy precisas y que supuestamente entenderán y obedecerán los alumnos. Por ejemplo, no hablar en voz alta durante el trabajo individual, no interrumpir a alguien durante los debates, atender al propio papel durante los exámenes, alzar la mano cuando se quiere formular una pregunta. Incluso en los primeros cursos, “...estas reglas son tan bien comprendidas por los alumnos que el profesor solo tiene que formular unas indicaciones abreviadas; ‘esas voces’, ‘la mano por favor’, cuando percibe una trasgresión” (Jackson, 2001: 48-49).

Entender a la escuela únicamente como un instrumento de dominación social es dejar de lado los conflictos y las resistencias que operan en lo micro del escenario escolar, es desconocer las acciones individuales y las relaciones que construyen una institución. Foucault

sostiene en relación al poder que “... una de las primeras cosas que deben comprenderse es que el poder no está localizado en el aparato del Estado... sino por debajo de él, a su lado, de una manera más minuciosa, en la vida cotidiana” (Foucault, 1991: 108).

Desde estos referentes teóricos la escuela es un espacio complejo donde se llevan a cabo múltiples relaciones sociales y formas también complejas de ejercicio de poder. Es un espacio institucional impredecible, clausurado por formas de dominación y represión legitimadas por un discurso de verdad, que siempre será confuso y difícil de aprehender por los ojos del extraño. Desde estas perspectivas es posible sostener que la escuela es un campo donde se cruzan diversas manifestaciones de poder, donde se impone, se negocia, se resiste y define una dinámica particular.

1.3 Las promesas de la escuela

La escuela moderna es una institución que se inscribe, históricamente en la expresión del Estado Nacional, que tiene lugar en las sociedades capitalistas. Producto de los movimientos sociales que culminaron con la revolución francesa, con la secularización de los grupos sociales, con la ruptura del vínculo iglesia-monarquía y que hizo de la burguesía la llamada clase dominante. Con la presencia de la burguesía en el poder político, a través de los diversos grupos que la conforman, se constituyen los fundamentos y las propuestas educativas que orientan el universal de la institución, es decir, el instituido positivo e ideológico.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje están presentes dos elementos que hacen una alquimia para legitimar la presencia de la escuela e intentar que ésta cumpla con su encargo social y dar sentido a lo que es y lo que hace. El primero es el elemento implícito que aparece como discurso, como promesa o esperanza. Son las unidades discursivas que permean el ambiente social y promueven una visión de hombre y que da cuenta del contexto histórico de donde surge y se mantiene la escuela. Estas unidades discursivas tienen su origen en los grupos de poder político y económico y operan a través del Estado.

Sus poderes hacen carne en todos los ciudadanos y se interiorizan como conciencia que definen un posicionamiento frente a la escuela. En este sentido los discursos obedecen al orden simbólico (orden del lenguaje, los símbolos y la cultura) y sirven de lugar y expresión de las estructuras que constituyen a todo individuo como sujeto (que encarna el deseo y discurso del Otro).

El discurso vehiculiza saber, poder y representaciones (significantes) que conforman sujetos, en tanto que los sujetos desconocen el sentido de lo que los constituye, dimensión del discurso que queda reprimido, siendo lo reprimido aquello que el sujeto no puede integrar a su historia conciente y de su ser en la cadena discursiva por la que se hace representar y aspira a ser reconocido por el otro. (Anzaldúa, 2004:174)

De tal manera que todo discurso construye sujetos, no sólo es una práctica social institucionalizada que remite a situaciones y roles en la comunicación, sino también lugares objetivos y subjetivos en el entramado social.

Se ha construido un discurso que sostiene que a través de la educación formal se puede cambiar al sujeto. Cambiar a los alumnos pero no cambiar el contexto, las políticas educativas, los recursos ni la ideología. Instaura la democratización de los saberes, bajo la idea que todos los sujetos somos libres y, por tanto, se tiene la posibilidad de aprender.

El segundo elemento, es lo explícito, lo objetivo, me refiero a las unidades pedagógicas, que operativizan las intencionalidades de la escuela y son las partes “visibles” o explícitas de la escuela. La integran los actores educativos concretos que son el docente y el alumno y los contenidos, estos últimos se ubican en los planes y programas de estudio y se hacen visibles en los libros de textos que auxilian a los profesores y alumnos para propiciar los aprendizajes. Los actores construyen interacciones que posibilitan el desarrollo de procesos internos individuales y de estrategias de socialización entre ellos en el medio escolar, el cual permite el desarrollo de habilidades del pensamiento y competencias intelectuales para el aprendizaje.

La educación moderna lleva consigo la promesa de liberar al hombre de las limitaciones de su origen, porque desde esa mentalidad progresista, la circunstancia de haber nacido en un determinado contexto y ciertas condiciones es algo que se puede corregir, ya que el mundo que nos rodea ha sido construido y no viene dado por alguna fuerza inamovible, por el destino o por la fatalidad. De esta manera el individuo y la sociedad pueden ser de otra manera a como son.

La creencia en el progreso se asienta en los supuestos de que todos los seres humanos pueden ser educados, que la condición humana puede ser mejorada, por lo tanto todos deben ser educados, en la medida que es posible hacerlo. De esta manera se integra un discurso donde aparece la escuela como buena, bondadosa, deseable y civilizadora. Para Gimeno (2000) la escuela como invento social aparece,

... a modo de mito representa un conglomerado simbólico de significados, valores, aspiraciones y expectativas de comportamientos que operan en las formas de pensar, de querer y de relacionarse los miembros de la sociedad; imágenes que actúan de manera implícita y explícita en la formación de aspiraciones que tenemos (como individuo y sociedad) para poder llegar a ser diferentes a como somos. (Gimeno, 2000:56)

Es un mito que se asocia a la idea que existe una forma de progreso y un camino para alcanzarlo, de tal forma que se ha llegado a considerar que la educación escolar o el aprendizaje en la escuela permitirá formar al individuo (a los alumnos) para que puedan tener una vida más plena y de mejor calidad en las “sociedades avanzadas”. Bajo la idea de progreso se ha universalizado la educación obligatoria para todos los niños, al mismo tiempo se han excluido de los procesos educativos a los niños discapacitados, a las minorías sociales y étnicas porque no son educables y son incapaces para lograr la mejora de una calidad de vida como las sociedades “progresistas”.

Esto se sostiene bajo la idea, que entre más educación consume un individuo, mayor es el "acervo de conocimientos" que adquiere, y más se eleva en la escala social. Así, la educación define una nueva estructura de clase para la sociedad dentro de la cual los grandes consumidores de conocimientos -aquellos que han adquirido un gran acervo de conocimientos- pueden alegar que tienen mayor valor para la sociedad. Ellos representan los valores de primera en la cartera de capital humano de una sociedad, y a ellos queda reservado el acceso a los instrumentos más poderosos o escasos de la producción.

Por otro lado, existe la idea que el mundo avanza demasiado rápido, pero la escuela se ha quedado estancada e inamovible a los cambios (Lepeley, 2005). En la "era del conocimiento" como se le ha bautizado al siglo XXI, la educación escolarizada adquiere un desafío enorme, pues se le considera como el eje central en el desarrollo de los países, las sociedades y las organizaciones. La economía de los países avanza progresivamente a través de la integración de bloques comerciales y redes de comunicación e información que generan una importante demanda de capital humano.

De esta forma, el acceso y permanencia en el curriculum escolar define y mide lo que es la educación y el nivel de productividad a que tiene derecho el consumidor. Sirve como razón de la creciente correlación entre los trabajos y el privilegio correspondiente: que puede traducirse en ingreso personal en algunas sociedades, y en un derecho directo a servicios que ahorren tiempo, mayor educación y prestigio en otras. Desde estos referentes la escuela, su ingreso y permanencia en ellos pareciera que favorece los aprendizajes para la vida más digna y para acceder a las riquezas de este mundo.

La obligatoriedad de la escuela básica para todos los niños, se sostiene a través de la idea que la niñez es el tiempo privilegiado de preparación y de ayuda para el desarrollo óptimo del ser humano y que define un destino promisorio para los sujetos. Esta representación sigue siendo válida y me parece que permea a todos los integrantes de la sociedad, sin embargo, es una concepción estática de la sociedad, que presupone que sólo existe un momento o un periodo determinado para el aprendizaje escolar, dejando de lado, las otras etapas de desarrollo humano, además en su calidad de obligatoriedad impone una forma de ser y hacer para los

niños fuera de toda voluntad. Por otro lado, es propiciatoria de sentimientos de culpa y de cuestionamiento a las familias que no quieren o no pueden generar el acceso a la escuela para sus hijos. En la etapa adulta, las personas se muestran con resentimientos hacia sus condiciones que no permitieron ni dieron las posibilidades de ir a la escuela.

Con la educación obligatoria se construyen deseos al margen de los destinatarios concretos. El poder que ejercen los discursos de progreso, de la escuela bondadosa o necesaria para la movilización social, va construyendo los deseos de los padres y los niños, de tal suerte que estos se imponen como si fueran propios de los sujetos. En este sentido, los deseos de los otros hacen carne y conciencia en los niños y definen lo que los educandos deben desear, de esta manera el poder construye deseos. Sin embargo, estos actos de dominación tienen sus propios límites o siempre fallan.

Si el acto educativo se sostiene en la idea de alcanzar el bienestar de los sujetos, está condenado al fracaso. El psicoanálisis instaura la idea de que la enseñanza es siempre un acto fallido, un acto fallido con respecto al saber del bien que pretende alcanzar, pues la falla sólo puede considerarse como tal desde la referencia de un ideal del bien en la que se basa la ética de la educación.

Ese ideal es guía constante del maestro y de la institución educativa que, sin embargo, no tiene ninguna garantía de ser la respuesta adecuada para todos y para cada uno de los sujetos, por lo que tarde o temprano fracasará en su empeño de hacerlo cumplir. El psicoanálisis se opone a esta ética, del bien, no pretende señalar que se busque en otra parte, enfatiza que tal "bien" no existe, porque nadie sabe del deseo del sujeto, ni él mismo. Lo que hace es interrogarse e interrogarnos sobre la causa del deseo inconciente tanto del sujeto como de la institución, sosteniendo que la imposición del propio deseo al otro, condena al olvido el saber racional que se pretende imponer. En este sentido, los aprendizajes que se generen estarán siempre dados por la memorización de un contenido para mostrárselo al docente cuando lo solicite y no se incorporarán como parte significativa de la vida del sujeto.

Para Neufeld (2005) en las escuelas no sucede únicamente la imposición de una cultura dominante, sino que el acceso a ella es parte de las demandas populares. Esta búsqueda del acceso a la educación es producto de la necesidad de sentirse incluido y de la conciencia que se ha construido en torno a que los excluidos pueden mejorar sus condiciones de vida, por vía de la educación formal.

Castorina (2005) recuperando a Bourdieu, manifiesta que la violencia simbólica es una cohesión instituida por mediación de la aceptación del dominado, de tal suerte que dicha aceptación no supone una decisión conciente acerca de la dominación, se trata de una dominación tácita, proveniente de la inscripción de la dominación en el cuerpo, pero no en el cuerpo objetivo (la carne) de lo biológico sino en el cuerpo vivido, el cuerpo tendido hacia el mundo que nos hace evocar el pensamiento. A través de los discursos de promesa y esperanza con que legitima la escuela, es de locos suponer que la escuela no sirve para nada o que no es buena.

Para Bourdieu (1998) es a través de la imposición simbólica que se instaura la aceptación incuestionada de la dominación, la que queda oculta como dominación al no saberse que se la acepta ni que es arbitraria. De tal forma que las creencias de los agentes sociales involucran la aceptación de más cosas de la que ellos saben que aceptan.

Si no se cree en que todos pueden crecer, en el sentido de acrecentar sus habilidades y capacidades, la universalidad de la educación obligatoria pierde su fundamento más digno. Se confía en las posibilidades del sujeto y en que la escuela pueda incidir en su mejora y ensanchamiento con una intervención meditada. (Gimeno, 2000:56)

Otro elemento implícito que enarbola la educación en la sociedad moderna capitalista es la idea de que la escuela ofrece igualdad de oportunidades para todos, de tal manera que todos sin excepción de nadie pueden acceder a los beneficios de la escolarización. Desde este referente la escuela aparece como neutra y objetiva, que su función es la democratización de los contenidos curriculares sin ningún interés político, ideológico, económico ni de grupo. Se

percibe a la escuela como la madre dadora y cariñosa que quiere a todos sus hijos por igual, que las preferencias por uno o algunos es sinónimo de una mala madre. La igualdad de oportunidades se basa en dos afirmaciones que se complementan:

1. Todos los niños son considerados como iguales. Los niños comparten una humanidad y se insertan en una categoría de edad.
2. Todos los niños tienen el mismo derecho de alcanzar las calificaciones más elevadas en la escuela. La responsabilidad de los aprendizajes se deposita al sujeto mismo de tal forma que es el único culpable de los fracasos en la escuela.

Desde estas aseveraciones la escuela ofrece una igualdad de oportunidades para todos, de tal forma que la línea que divide a los triunfadores y perdedores está situada en el orden de las capacidades, habilidades, responsabilidades propias, sobre sus méritos o desméritos individuales o familiares. Esta postura corresponde a la lógica de mercado que se impone sobre los bienes simbólicos, sosteniendo que los éxitos o fracasos son exclusivamente producto de la competencia o estrategias individuales justificándose así los privilegios de unos y las carencias de otros. En este sentido, la desigualdad se justifica con un discurso que alude a la competitividad y a la producción, como condición “naturalizada” de las relaciones sociales.

De esta manera cierra los ojos a las desigualdades sociales en que se encuentra un amplio sector de la sociedad; niños que tienen que trabajar, que provienen de familias que no han resuelto las necesidades básicas de subsistencia, que están en situación de calle, que carecen de espacios escolares dignos para estudiar, que en la mayoría de los casos se traducen en desigualdades educativas y, por tanto, desigualdades de éxito escolar.

En este sentido la igualdad de oportunidades no produce igualdad de resultados por que se parte de una idea falsa de la sociedad, desconociendo que los grupos sociales minoritarios están en situaciones de exclusión y marginalidad que los condiciona en el aprovechamiento de las “riquezas” que ofrece la escuela. De tal manera que las condiciones de igualdad de oportunidades no son plenamente realizables en una sociedad basada en la desigualdad. “El sistema escolar funciona siguiendo un proceso de destilación fraccionando en

su transcurso a los alumnos débiles, que también son menos favorecidos socialmente” (Dubet, 2005:89). En este sentido, la escuela no ha logrado ni logrará neutralizar las consecuencias de las desigualdades sociales y culturales que pesan sobre las desigualdades educativas, que se traducen en “fracasos” de los que menos capital cultural tienen. “Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar [los contenidos culturales] y todo lo que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados” (Bourdieu, 2003: 160).

Dubet (2005) al tratar de explicar cómo las desigualdades sociales se convierten en desigualdades educativas o fracaso escolar sostiene que las familias “favorecidas” o con mayor capital cultural desarrollan habilidades cognitivas y verbales más o menos cercanas a la experiencia de la escuela, sin embargo, las familias desfavorecidas están más preocupadas en la búsqueda del sustento diario, que no permite estar pensando y repensando las exigencias y experiencias de la escuela.

Por otro lado las diferencias sobre el papel que tienen los recursos disponibles y las capacidades estratégicas marcan enormemente los logros de los niños en la escuela. En esta sociedad altamente competitiva, los padres con mejores condiciones de vida, pueden conocer de mejor manera los códigos y reglas explícitas e implícitas de la escuela, de tal forma que tienen mayores posibilidades de guiar a sus hijos en este sentido; ya sea colaborando con la tarea, pagando cursos externos, asistiendo a la escuela para conocer sus necesidades y exigencias, participando en actividades escolares, o por lo menos tienen posibilidades de hacerlo. Los padres de los núcleos sociales marginados desconocen, no les interesa o no saben cómo hacerlo o creen que sus actividades no les incumben porque son propias de la escuela y los profesores.

De esta manera la permanencia y la continuidad en el sistema escolar no garantiza a los niños superar el efecto de destino que las condiciones sociales en que han nacido los condiciona, de tal suerte que la carencia de recursos económicos, las distancias de las escuelas, las diferencias lingüísticas aparecen con elementos condenatorios para el fracaso escolar. En

este sentido es pertinente sostener que la escuela por sí sola no puede crear igualdad de oportunidades y, sobre todo, que reduciendo la desigualdad social es posible y más seguro crear igualdad de oportunidades en la escuela.

La idea de buscar los mismos fines en la educación, admitiendo que todos los niños tienen una misma naturaleza humana, se contrapone con las realidades sociales y culturales en donde la diversidad es una constante en todos los centros escolares y en el pensamiento humano en general. Decía Montaigne (1991) que el hombre no es más que remiendo y mezclanza, el mundo no es más que variedad y semejanza; la cualidad más universal es su diversidad. Esta cualidad no es más que una condición provocada por la interacción de las peculiaridades personales, la singularidad del contexto en que cada uno vive y el uso que hacemos de nuestras posibilidades y las reacciones personales ante el ambiente que nos viene dado y nos tocó vivir.

Capítulo II

La educación intercultural: Fundamentos y realidades

2. 1 Los fundamentos: complejidad y promesa

En este capítulo se intenta dar cuenta de la escuela intercultural desde la experiencia y datos concretos recuperados en la investigación, mismos que son analizados y repensados por las aportaciones teóricas que se han construido a su alrededor y de sus promesas incumplidas.

Partimos de la idea que la educación intercultural está nutrida de una serie de promesas, de discursos políticos y buenas intenciones que en la práctica educativa y pedagógica no se cumplen. Desde su instrumentación en México y concretamente en Chiapas, tiene una concepción reduccionista, dirigida exclusivamente a las poblaciones indígenas.

En Europa, por ejemplo, el discurso multicultural e intercultural respecto a la protección de las minorías y al reconocimiento de derechos colectivos surge a partir de la estabilización económica y de las migraciones producidas en décadas anteriores (Marí, 2007: 66 y 67).

La educación intercultural no es una escuela exclusiva para poblaciones indígenas, sino para atender a la diversidad de identidades sociales, múltiples y diferentes y con posiciones sociales de exclusión y discriminación (culturales, de género, preferencias sexuales, diferencias raciales, discapacitados) productos de un proceso globalizador que ha venido a cuestionar la identidad de los grupos sociales en todo el mundo y la tendencia de promoción de una cultura hegemónica occidentalizada.

La educación intercultural contradice la falsa creencia que se tiene en muchos países del mundo, incluido el nuestro, de que se trata de una

propuesta o de un tipo de educación construida para atender las necesidades educativas de la minorías sociales y de los pueblos indígenas. (León Trujillo, 2008: 65)

Su propuesta rebasa la condición indígena y se instala como una alternativa de inclusión, de diálogo y de equidad entre grupos sociales diferentes, con la intención de proponer formas más humanas de convivencia y estilos de vida.

Los grandes movimientos demográficos y los cambios producidos en las etnicidades y los movimientos sociales, que actualmente combinan la defensa de la soberanía local con la lucha por los derechos humanos, laborales, culturales y ambientales a escala nacional y transnacional, han provocado y presionado para voltear la mirada a los grupos marginados y excluidos y han posibilitado un cambio de paradigma analítico y de praxis política que atienda a las demandas en el terreno económico, social y educativo de los grupos indígenas.

Las poblaciones indias han resistido permanentemente a los procesos colonizadores, civilizadores, neoliberales y globalizadores o cualquier movimiento que implique la anulación de su lengua materna, su organización, su vinculación con la tierra o su cosmovisión del mundo y de la vida.

Los movimientos de derechos humanos e indígenas, son una forma antigua de organización política que es revitalizada en nuevas formas de movimientos sociales. Desde la década de los setentas, los pueblos indígenas del mundo han reclamado una transformación sustantiva de las políticas gubernamentales y las acciones de la sociedad para modificar relación entre el estado y los pueblos indígenas, en pro de resolver la clara subordinación, manipulación y exclusión social.

Stavenhagen (1995) reconoce que los indios han encabezado movimientos en defensa y recuperación de sus tierras de las que han sido desplazados, el reconocimiento de las lenguas indias y su uso, la adaptación del sistema educativo a las necesidades culturales del grupo étnico

indígena y control de la comunidad sobre las escuelas, el racismo de que son objeto, a la participación política, a la autodeterminación política, entre otras.

En el caso de Bolivia:

...los pueblos indígenas de tierras altas, representados por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), y los pueblos indígenas de tierras bajas, representados por la Confederación Indígena del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia (CIDOB), han venido planteando demandas para que la educación en sus comunidades parta de su realidad social, económica, política, cultural y lingüística. (Jiménez, 2005: 41)

En Colombia se crea la Organización Nacional Indígena de Colombia quien lucha por la unidad, la cultura y la autonomía como sus principales banderas, no solo en el aspecto político, sino para mejorar las condiciones de vida de las nuevas generaciones que poseen raíces profundas desde su propia historia y de la de otros pueblos originarios de América y del mundo.

En todo el proceso de lucha, los grupos indígenas han logrado modificaciones en las leyes, los estatutos y transformaciones de las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil.

Es importante recordar que todos estos logros que fuimos conquistando a nivel jurídico en materia de los derechos, en este caso la educación, fueron favorecidos por la presión que ejercían por la vía de hecho las organizaciones indígenas y sus comunidades, proceso no sólo político sino también pedagógico, pues a cada negativa del estado aprendíamos a responder con nuevas alternativas. (Green, 2009: 58)

Los movimientos sociales indígenas contemporáneos apoyados por los avances tecnológicos y de la información han traspasado fronteras y han sido capaces de construir

redes transnacionales encaminadas a promover y defender los derechos humanos, el reconocimiento, la lucha por el medio ambiente, derechos étnicos, la educación y la participación política y económica. Estos movimientos han impactado en las políticas de los organismos y agencias internacionales.

En 1982 el Grupo de Trabajo de la ONU sobre poblaciones indígenas fue establecido para revisar las situaciones que afectasen a los pueblos indígenas y elaborar normas para la protección de sus derechos (Burger, 2001: 5).

La creación de este Grupo de Trabajo coincidió con la creciente internalización de las actividades de protesta y propuesta por parte de los pueblos indígenas. A finales de los años setenta los pueblos indígenas empezaron a movilizarse como organizaciones internacionales, y varias organizaciones indígenas obtuvieron el estatus consultivo en el Consejo Económico y Social. El Grupo de Trabajo sobre poblaciones indígenas es el resultado de las continuas presiones de los pueblos indígenas para que sus problemas sean reconocidos y sus voces escuchadas en la Naciones Unidas (Burger, 2001: 6).

Los movimientos indígenas, están formados y dirigidos por la gente pobre y marginada, participando en una amplia variedad de arenas políticas, en la lucha por la identidad y por la necesidad para abrir espacios para la sobrevivencia dentro de la política nacional, y en el ambiente económico y social.

Vargas (2005) sostiene que desde los sesenta, hay una correlación entre la mayor atención a las demandas de los pueblos, la movilización cívica social inicial y la emergencia de cuestiones étnico nacionales. La estrategia de los movimientos de campesinos indígenas desde los sesentas incorpora otros componentes en la lucha, educación bilingüe intercultural, reflexión contra la estructura del Estado, y análisis del sistema político.

La lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas, es uno de los más importantes movimientos sociales en México. Antes de los setentas, las organizaciones de campesinos existentes no representaron a los asuntos indígenas. Algunos movimientos locales

fueron defecciones del partido corporativista que estuvo en el poder, mientras que otros emergieron de una apertura dentro de la clase política gobernante. En los inicios de los setentas se han promovido independientemente desde abajo, con una fuerte movilización basada en la identidad étnica, como en el caso de Juchitán, el pueblo mercado Zapoteca de Oaxaca. (Vargas, 2005: 145)

A nivel nacional los movimientos indígenas iniciaron en 1975 con las organizaciones indígenas, tales como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), y la Asociación Nacional de Maestros Bilingües. Desde 1975 ha habido una insurgencia de movimientos indígenas y han elevado nuevas demandas y defensa de sus valores culturales. En 1992 los movimientos indígenas americanos tomaron impulso tras la celebración de 500 aniversario del descubrimiento de las Américas y el nombramiento de Rigoberta Menchu, una mujer Maya, como Premio Nobel de la Paz, estos acontecimientos según Vargas (2005) vitalizaron a las organizaciones y las conexiones de movimientos indígenas en Latinoamérica, creando nuevas alianzas entre los grupos indígenas, Organizaciones No Gubernamentales, grupos ambientales y otros. En México se crearon nuevas organizaciones indígenas y nuevas alianzas entre los movimientos indígenas, como lo es la coalición entre indígenas Maya-Tzotzil para crear Las Abejas, movimiento social indígena y religioso que inicialmente se crea para la luchar por la tierra y que actualmente lucha por los derechos, el reconocimiento y la educación diferenciada acorde a sus usos y costumbres.

En 1994, Ante la discriminación, marginación y condiciones de pobreza de la población indígena que existe en Chiapas, y en diferentes partes del mundo, surge el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), como respuesta al proyecto neoliberal del estado y por la puesta en marcha del TLCAN y el Plan Puebla Panamá. El EZLN involucra a numerosos movimientos indígenas y de campesinos, y organizaciones civiles y demanda, al Gobierno federal, el reconocimiento de la libre determinación de los pueblos indígenas para definir sus procesos sociales, políticos y económicos. Sus demandas concretas son Trabajo, Tierra, Techo, Pan, Salud, Educación, Democracia, Libertad, Paz, independencia y Justicia (Vargas, 2005). A partir de este movimiento, inicia en 1996 el Congreso Nacional Indígena que

dentro de sus objetivos está el de construir una conciencia colectiva entre grupos indígenas y simpatizantes sobre la lucha del movimiento zapatista.

Dietz (2009) reconoce que los avances de la educación en México son producto de las luchas permanentes que han emprendido los grupos indígenas. Para él, los nuevos actores indígenas no son víctimas del neoliberalismo, ni de los procesos globalizadores, sino más bien operan como una forma de re-situar y redefinir su posición frente al estado y la sociedad mestiza a partir de tres transformaciones: en primer lugar, los líderes indígenas, que se construyeron a través de las políticas indigenistas y desarrollistas, ocuparon espacios políticos y públicos importantes. Los miembros más activos y propositivos de las comunidades, la joven generación de maestros y promotores ex-indigenistas ahora re-comunalizados, reestructuran las formas de organización interna de la comunidad gracias a sus conocimientos “biculturales” y sus redes urbano-rurales (Dietz, 2009: 59).

En segundo lugar, la defensa de los derechos de las poblaciones indias dejaron de ser asunto local y se transformaron en demandas regionales, nacionales y transnacionales. Y el tercer lugar, la lucha por la tierra o el territorio deja de ser la más importante y se centra en los derechos indígenas, que se traducen en reformas constitucionales, legales y políticas, que implica la construcción de la ciudadanía de los pueblos indígenas.

Estas transformaciones dan un giro importante a los movimientos indígenas dejando atrás el aislamiento y pronunciándose por la ciudadanía, la autodeterminación a escala más amplia. Esto ha transformado la idea de educación y ha permitido por lo menos en el papel, transitar de una educación monocultural hacia las intencionalidades de construir una educación intercultural para la diversidad de grupos culturales empobrecidos y marginados.

La lucha indígena por el reconocimiento es un fenómeno global, en todo el mundo existen las movilizaciones de grupos indígenas que buscan ser reconocidos como diferentes y con derechos a mejores condiciones de vida y en la participación política, jurídica y económica que les permita dejar de ser observadores y depositarios de las desgracias que las decisiones de otros han provocado. Esta lucha ha surgido por la conciencia de opresión y exclusión

compartida entre los grupos, que en la mayoría de ellos no se conocen, pero que saben de sus existencia y que han aprovechado los medios de comunicación e información para construir vínculos y mantenerse en actividad y comunicándose.

Si bien es cierto, que uno de los logros y conquista de estos movimientos indígenas es el derecho a la educación pública, hace falta que se concrete cabalmente un servicio educativo que atienda la diversidad cultural y responda y garantice a todos los miembros de los pueblos indios adquirir una formación escolarizada en todos los niveles, con equidad al resto de la sociedad nacional, con planes y programas de estudio que integren la historia propia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus aspiraciones sociales, económicas y culturales. Desde lo oficial, el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, asume el compromiso de promover en los educandos de poblaciones originarias el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto a las diferencias.

En este sentido, hablar de interculturalidad es reconocer las diferentes identidades y procesos culturales diversos en el marco de sociedades complejas e interdependientes. Supone tomar como referencia a los procesos de globalización económica y sus efectos en las formas de vida y en las opciones que tienen los individuos y los grupos sociales frente a esas transformaciones.

La interculturalidad está comprometida a responder con propuestas y acciones educativas atendiendo la diversidad y la cultura a partir de análisis globales de las dinámicas sociales y su repercusión en grupos tradicionalmente desprotegidos y excluidos a esas dinámicas económicas y políticas.

Implica una diversidad de voces que se van conformando y construyendo históricamente para decidir y participar en una relación equitativa en una sociedad desigual. Es un espacio en continua construcción en distintas dimensiones y niveles e intenta constituirse en un campo donde lo particular y universal estén al servicio del reconocimiento activo de las diferencias (étnicas, nacionalidades, género, raza, etc.) y de la historización de las

construcciones identitarias, cuidando celosamente que estas diferencias no se vuelvan desigualdades sociales, políticas, económicas, jurídicas y educativas.

El concepto de interculturalidad supera al de multiculturalidad, pues este último es un concepto descriptivo de una situación de hecho, se refiere a la mera constatación de las diferencias culturales. Reconoce que en un mismo territorio o nación se asocian grupos diferenciados y situaciones muy diversas, por lo que propone y pugna por el reconocimiento de unos grupos sociales diferente. Como discurso acentúa el valor de la diferencia cultural de los grupos sociales. Aboga por el respeto y la aceptación de la diferencia. Para Sartori (2001) el multiculturalismo es una ideología del capitalismo convertido en la exaltación de las diferencias, que pueden producir un racismo invertido al justificar el respeto y la aceptación de las diferencias culturales de grupos sociales diversos.

El multiculturalismo habla del otro, pero no habla con el otro, reconoce la otredad y la magnífica, pero es incapaz de proponer el diálogo, la comunicación y el intercambio entre diferentes. Bajo el respeto a la diferencia se pueden justificar múltiples acciones de exclusión y de marginación social. En este sentido, la multiculturalidad presenta una limitación conceptual, ya que sólo describe y se mantiene pasiva ante los intercambios culturales, favoreciendo la estereotipación y esencialización de los grupos culturalmente diversos.

Sin embargo, el concepto de interculturalidad reconoce las diferencias culturales y define estrategias de acción con el deseo de mejorar el mundo social en una condición de multiculturalidad. Reconoce que la diversidad cultural es más que un agregado de grupos diferentes aislados que comparten un territorio, sino más bien grupos que se mantienen en contacto e interacción permanente incluso, grupos sociales que internamente presentan características, necesidades y condiciones diversas. Esta mirada supera la visión de la multiculturalidad, de lo contrario no sería necesario acciones para mejorar las condiciones de interacción social y las condiciones de vida de los grupos históricamente marginados y excluidos.

Si bien es cierto que la educación intercultural no es exclusiva para las poblaciones originarias, en México, sin embargo, cuando se hace referencia a ella, se piensa en los indígenas, en poblaciones que poseen una lengua diferente al castellano, que tienen una vestimenta autóctona y que están en condiciones de vulnerabilidad. Esta representación colectiva va definiendo la forma y el modelo de atención educativa a este tipo de población.

Las formas de atención educativa a las poblaciones indígenas en México han pasado por muchos momentos, definidas por la política educativa, las intencionalidades de quienes ocupan el poder, de los reacomodos de los personajes en las instituciones educativas, de las demandas y movimientos de la población civil y de los acuerdos de las instancias normativas y organismos mundiales, sin embargo, todas ellas tienen el mismo denominador de integrar a las comunidades originarias a la sociedad hegemónica occidentalizada.

En la época de la colonia, aparece como una estrategia para domesticar a los “nativos” a través del proceso de castellanización y evangelización. Su tarea era de convertir al “animaloide” en ser racional con quien los españoles se pudieran comunicar y entender. Igual suerte tuvieron los indígenas en las épocas posindependentista y porfirista, caracterizadas por la explotación y marginación de los pobres, monolingües autóctonos, campesinos en su gran mayoría pertenecientes a grupos indios.

Después de la revolución mexicana y recién creada la Secretaría de Educación Pública (SEP), con José Vasconcelos a la cabeza, se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena, que tiene como propósito construir una nación única y homogénea. En este propósito, se encuentra latente la idea que México es diverso, que no es homogéneo y que la educación es el mecanismo de integración a las diferentes poblaciones de la nación. Nos parece que desde las iniciativas gubernamentales, el esfuerzo ha sido sistemático de encontrar un mecanismo vía la educación para colonizar nuevamente a los indígenas.

Para ello se han creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1932), el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas (1944), El Instituto Nacional Indigenista (1948), Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1976), la

Dirección General de Educación Indígena (1978) entre otros Departamentos, áreas, oficinas, direcciones, dentro de la SEP u otras dependencias de gobierno que ofrecen servicios educativos a las poblaciones indígenas. En México, en ciertos momentos políticos y coyunturales, se han creado instituciones, departamentos y áreas con diferentes denominaciones, objetivos, y estructuras. Sin embargo, todas han tenido la tarea de integrarlas a una cultura nacional, aunque en los discursos sostengan que tienen las mejores intenciones, los recursos, personal cualificado para brindar la mejor atención a las poblaciones indias.

La diversidad cultural es un fenómeno que ha existido siempre, sin embargo, su existencia no garantizó su reconocimiento. En 1990 se ratifica el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo. En México se reconoce jurídicamente en su Carta Magna, el carácter multicultural y pluriétnico de la nación mexicana hasta 1992, cuando se reforma el artículo cuarto constitucional.

Actualmente opera la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, cuyo propósito es ofrecer servicios educativos de calidad y pertinencia a las poblaciones indígenas, a través de la recuperación de la lengua materna como un mecanismo de andamiaje para acercar a los niños y niñas al conocimiento de la ciencia, el arte y la tecnología.

Cerda (2007) hace un análisis de las políticas gubernamentales en torno a la atención a la educación intercultural. Muestra que desde las décadas posteriores a la revolución mexicana y hasta la actualidad las políticas gubernamentales se han caracterizado por la buena voluntad para atender las poblaciones indígenas, pero que están lejos de concretar los fundamentos de su origen y de contrarrestar la hegemonía de la cultura dominante. Sostiene que:

Las actuales iniciativas gubernamentales en el campo de la educación intercultural, si bien han retomado una demanda histórica de los pueblos indígenas, la han vaciado de su potencial de transformación, sobre todo en el campo del reconocimiento político. De esta manera se han refuncionalizado a partir de una perspectiva reduccionista de sus

implicaciones, lo cual significa dar continuidad a la postura indigenista que se gestara durante las décadas posteriores a la conclusión de la revolución mexicana. (Cerde, 2007: 98)

Nos parece que la educación intercultural hoy en día se encuentra en una encrucijada, entre la acción gubernamental y las propuestas críticas de teóricos, investigadores, luchadores sociales y amplios movimientos indígenas.

Desde la postura oficial se aboga que los niños indígenas de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y marginación social, política y económica se integren a la sociedad hegemónica occidentalizada a través de la incorporación de la lengua castellana que les permita el acceso a los conocimientos universales de la ciencia y la cultura global. Defiende que la única manera de salir de las condiciones en que se encuentran es a través de la educación formal institucionalizada.

La postura crítica de la interculturalidad sostiene que la educación por sí misma no es suficiente para poder mejorar las condiciones de vida de estas poblaciones, sino más bien cuestiona las razones políticas, económicas y de poder social que han hecho que los indígenas estén en situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social. Sostiene que sólo modificando estas condiciones de vida es posible acceder a una educación de calidad y pertinencia (Díaz & Alonso, 2004).

La educación cultural no sólo es un servicio que se ofrece desde las instancias gubernamentales, es también una postura teórica, política y pedagógica de atención educativa, a poblaciones históricamente marginadas.

La educación intercultural se resiste a la epistemología científica disciplinaria de la razón occidental que construye una instrucción pública que se forma a partir de prácticas y discursos etnocentristas, folclorista y falocéntrico y cuestiona a concebir al alumno como homogéneo. Lo inter significa entre o en medio y por entre varios, o sea, en medio de la

diversidad (en medio de las culturas). Es un prefijo que intenta vincular lo diferente, no es una mezcla, es la posibilidad de entrar en un diálogo permanente entre diferentes.

No es la suma de la diversidad, ni lo común de los grupos culturales diferentes ni la comunicación o la comprensión de las diferencias, si no el resultado de todo ello tomado de forma desordenada, es decir, lo que genera, lo que se produce en medio de todo ello, entre varios.
(Marí 2007: 86)

Lo entre o en medio implica movilidad, cambio o fragmentación, apunta lo inestable y heterogéneo de lo cultural, más que lo perdurable, lo explícito o permanente, es lo que se está construyendo, haciendo o transformando en otra cosa.

De esta manera la propuesta intercultural implica dinamismo y pluralidad, comunicación y vínculo permanente entre sujetos diferenciados, su producto puede ser el acuerdo o armonía, desacuerdo o conflicto. Implica una negociación permanente entre diferentes. Bajo estos referentes la educación, en general, y el acto pedagógico, en particular, implican contradicciones, acuerdos y desacuerdos en aras de provocar dudas, conflictos, aciertos en las acciones y la apropiación de los contenidos escolares y su vínculo con los contextos más cercanos.

2.2 Algunas realidades de la educación intercultural en Chiapas

La Educación Intercultural Bilingüe como se le denomina en México, supone la intervención educativa reconociendo y atendiendo la diversidad cultural y lingüística de los grupos locales y promueve el respeto a las diferencias para evitar la discriminación de los pueblos indígenas, respetando sus conocimientos, aspiraciones, sus formas de vida y desarrollo económico, así mismo procura mantener, fortalecer y reconstruir sus identidades, lenguas y cosmovisiones en las diferentes regiones y estados que conforman el país.

Alrededor de estas intencionalidades se organiza, planea y ejecuta un quehacer de las escuelas que nos sirven de pretexto para reflexionar sobre este subsistema en Chiapas y, concretamente, en la zona centro del Estado, tomando como escenario dos centros educativos: la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Nezahualcóyotl”, de la comunidad Vista Hermosa, del Municipio de Berriozábal y la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Cristóbal Colón”, de la comunidad El Aguacero del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, en el Estado de Chiapas, a quienes se visitaron de manera sistemática durante el periodo comprendido de noviembre 2007 a julio de 2008 para la recogida de datos.

2.2.1 Del estado de Chiapas

En el estado de Chiapas, la educación denominada intercultural bilingüe, es responsabilidad de la Subsecretaría de Educación Federalizada, a través de la Dirección de Educación Indígena. Esta Dirección tiene la responsabilidad de atender a la población escolar en los niveles de: educación inicial, preescolar y primaria, en algunos municipios cuenta con albergues escolares y centros de integración social para estudiantes indígenas. Si bien es cierto, que la educación para los grupos indígenas también la imparte la Secretaría de Educación del Estado, a través del Programa Educador Comunitario Indígena (PECI) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y que otros sistemas educativos dan cabida a este tipo de población (COBACH, CONALEP, CECYTECH, escuela estatales y federales), en sus diferentes modalidades y niveles, es la Dirección de Educación Indígena de la Subsecretaría Federalizada la que la denomina educación intercultural bilingüe. La Dirección de Educación Indígena tiene a su cargo 2,443 escuelas interculturales bilingües con presencia en 101 municipios. En el ciclo escolar más reciente (2009-2010) atendió 227,448 alumnos con el trabajo de 8,093 profesores (Subsecretaría de Educación Federalizada).

Para la operatividad, la Dirección de Educación Indígena, se organiza por jefaturas de zona, mismas que tienen bajo su responsabilidad cierta cantidad de centros escolares. Cuenta con 17 zonas escolares que se ubican en: Bachajón, Bochil, Copainalá, Comitán, Las Margaritas, Mazapa de Madero, Ocosingo, Ocozocoautla, Salto de Agua, San Cristóbal, Tila,

Valle Santo Domingo, Las Rosas, Tapachula, Simojovel, Chenalhó y Palenque. La supervisoría que más escuelas coordinada es la de Ocosingo con 346 centros escolares; le sigue en cantidad: Chilón con 260, Las Margaritas 109, Chamula 96, Palenque 94, Salto de Agua 85 y Chenalhó con 57. El mayor número de centros escolares se localizan en las zonas económicas Altos, Fronteriza y Selva del estado, regiones geográficas donde se concentra la población indígena de Chiapas. Esto sostiene la idea que se plantea al inicio del capítulo, que la educación intercultural en México, y particularmente en Chiapas, está destinada únicamente a la atención de población indígena.

En cuanto a las características de las escuelas, encontramos que dependiendo de la cantidad de docentes que tiene el centro escolar, éstas se clasifican en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes, pentadocente y de organización completa. En el Cuadro 1, se presentan la cantidad de escuelas, maestros y alumnos que tiene cada tipo de escuela.

Cuadro 1. Escuelas, docentes y alumnos de educación intercultural bilingüe en el ciclo escolar 2009-2010 en Chiapas

Tipo	Cantidad		
	Escuelas	Maestros	Alumnos
Unitarias	678	678	18,798
Bidocentes	637	1,274	32,435
Tridocentes	404	1,212	32,729
Tetradocentes	199	796	22,444
Pentadocentes	134	670	17,866
Organización completa	391	3,955	103,176
Total	2,443	8,093	227,448

Fuente: Producción del autor a partir de datos de la Subsecretaría de Educación Federalizada

Las escuelas con mayor presencia son las unitarias. Lo que se puede observar es que el tipo de escuela está directamente relacionado con la cantidad de alumnos que atiende. De tal forma que las comunidades pequeñas, con poca población infantil escolarizable, sólo puede tener acceso a una escuela, en la que los profesores atienden a más de un grado escolar en el mismo espacio. Si comparamos las escuelas multigrados con la de organización completa (Cuadro 2), encontramos que las multigrados, son cinco veces más en cantidad que éstas últimas. De tal manera que existe una mayor cantidad de alumnos de grados diferentes que son

atendidos por un solo profesor. Esta realidad hace cuestionar la calidad de los servicios educativos que reciben estas poblaciones.

Cuadro 2. Comparativo entre escuelas multigrados y organización completa de educación intercultural bilingüe en el ciclo escolar 2009-2010 en Chiapas

Tipo	Cantidad		
	Escuelas	Maestros	Alumnos
Multigrados	2,052	4,138	124,272
Organización completa	391	3,955	103,176

Fuente: Producción del autor a partir de datos de la Subsecretaría de Educación Federalizada

En cuanto a la escolaridad y el grado académico de los profesores, encontramos que casi un 20% de los profesores sólo tienen hasta el bachillerato de escolaridad, esto supone la poca formación académica y de los pobres recursos didácticos con que se enfrentan a la docencia. Si bien es cierto que 7,243 profesores tienen estudios profesionales o grados académicos, que los habilitan como docentes, se observa que, el 20.16% de ellos los tiene incompletos, el 43.44% se encuentra en calidad de pasante y el 36.41 está titulado (Cuadro 3).

Cuadro 3. Escolaridad y perfil académico de los profesores de educación intercultural bilingüe en el ciclo escolar 2009-2010 en Chiapas

Nivel/perfil	Incompleto	Completo	Pasante	Titulado	Total	(%)
Primaria	0	15	0	0	15	0.16
Secundaria	2	192	0	0	194	2.10
Bachillerato	63	1,509	0	0	1,572	17.06
Normal Preescolar	0	0	0	1	1	0.01
Normal Primaria	59	0	206	664	929	10.08
Normal Superior	56	0	138	276	470	5.10
Lic. U.P.N.	1,295	0	2,684	1,617	5,596	60.71
Maestría	42	0	105	74	221	2.40
Doctorado	2	0	0	0	2	0.02
Lic. Psicología Educativa	6	0	5	2	13	0.14
Lic. Pedagogía	0	0	8	3	11	0.12
Otros	12	2	63	116	193	2.09
TOTAL	1,537	1,718	3,209	2,753	9,217	100

Fuente: Producción del autor a partir de datos de la Subsecretaría de Educación Federalizada

Resalta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como la principal formadora de profesores que están laborando en la educación intercultural bilingüe en Chiapas. Esta característica está relacionada con la oferta académica de la UPN de fin de semana.

Estas condiciones que se muestran hacen coherente el discurso del Gobierno Federal en el *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*, cuando sostiene que, es evidente el rezago educativo de la población indígena de Chiapas. Mientras el promedio de escolaridad de la población total de 15 años y más, es actualmente de 6.1 años, en la población indígena es de 3.9 años; la proporción de analfabetas es de 21.33 por ciento, en la población indígena es de 48.4 por ciento. Además, sostiene que en el plano cultural, existe una separación entre la educación formal y la educación que los niños reciben en el seno de la familia indígena, lo que juega un papel importante en el mantenimiento de la identidad étnica. La posibilidad de consolidar conocimientos a partir de la lengua indígena se encuentra lejana, por la casi total ausencia de educación escolar en los idiomas indígenas y por las limitaciones de los planes y programas de estudio. Por otro lado, un problema que detecta es la falta de capacitación de los maestros indígenas en la lectura y escritura en sus lenguas maternas, y además que los centros educativos de medio superior y superior se concentran en las principales ciudades y en pueblos con alta densidad de población, dejando de lado las poblaciones dispersas del estado, donde existe alto índice de población indígena.

2.2.2 De las comunidades

Las características propias de la población y sujetos que participaron en el estudio presentan altos índices de marginación y exclusión social, se ubican en los municipios de Ocozocoautla y Berriozabal, municipios fronterizos con Tuxtla Gutiérrez, mismas que facilitaron el acceso y la permanencia en el contexto. Las comunidades objeto de investigación son El Aguacero perteneciente al municipio de Ocozocoautla de Espinosa que está ubicado en la parte occidental del Estado de Chiapas, abarcando parte de la Depresión Central y de las Montañas del Norte, sus coordenadas geográficas son 16° 45' N y 93° 22' W. Su altitud es de 820 m. s.n.m.; y Vista Hermosa, del Municipio de Berriozabal, que se asienta en la Depresión

Central, sus coordenadas geográficas son 16° 48' N y 93° 16' W. Su altitud es de 900 m.s.n.m., limita al norte con los municipios de Tecpatán, y Copainalá, al este con Tuxtla Gutiérrez y San Fernando y al oeste con Ocozocoautla de Espinosa.

2.2.2.1 La comunidad El Aguacero

Esta comunidad se ubica a 13 Km. de Ocozocoautla, 8 Km. por la Carretera Internacional a Cintalapa de Figueroa, con 5 Km. de terracería en dirección Noroeste. Su población es mayoritariamente Tzotzil originaria del municipio de Bochil, Chiapas, quienes se trasladaron al lugar y se asentaron de manera irregular en terrenos que eran nacionales y de propiedad privada, convirtiendo el espacio físico y geográfico habitable. El proceso migratorio se dio por la búsqueda de mejores condiciones de vida. Un integrante de la comunidad nos cuenta lo siguiente:

...allá donde estábamos (pueblo natal) no teníamos tierras para trabajar, dijimos varios jefes de familia que teníamos que ir a buscar otro lado, porque aquí vamos a seguir siendo los mismos, así que llegamos aquí, aunque tuvimos muchos problemas para ganar la tierra, estamos aquí. (E/ Líder de la comunidad, Diciembre, 2007)

La población se ubica en una zona montañosa, rodeada de vegetación que poco a poco ha perdido su característica natural, para dar paso a terrenos desmontados para ser utilizados en la siembra de maíz y frijol, preferentemente, y el pastoreo de bovinos a muy baja escala. El uso de la leña para la preparación de los alimentos ha contribuido también al desmonte de la zona. La producción agrícola y ganadera se reduce al autoconsumo y para la comercialización esporádica. La economía familiar es complementada con el cuidado de aves de corral en los patios de las casas, para el autoconsumo o para el intercambio con otros productos.

Después de 10 ó 15 minutos de terracería en vehículo, de la carretera internacional en dirección Noroeste y después de haber pasado baches, charcos, montañas rocosas, terrenos

sembrados y cercados por alambres de púas y postes de madera, levantar la mano para dar adiós a las personas que se encuentran o se alcanzan, detener el carro para dar paso a las carretas y a los vehículos que se encuentran en el angosto camino y en ocasiones ver pájaros y reptiles que se cruzan por el camino, se llega a una parte alta del camino para ver panorámicamente a la comunidad.

Se observan los techos rojos de las casas en hileras inamovibles, de donde sale el humo que informa al visitante del quehacer de las mujeres en el fogón y también de la tendencia de esta sociedad hegemónica hacia la homogeneidad. Las casas las construyó el Gobierno Estatal después que la comunidad sufrió una inundación. Estas se construyeron en serie, teniendo los mismos espacios, mismas dimensiones y los mismos colores.

Después de bajar 200 metros ofrece la bienvenida una iglesia adventista, construcción alta con paredes de blocks de cemento, techo con láminas galvanizadas de fuerte estructura. A pocos metros yace una especie de espacio comunitario, es una pequeña planicie cubierta de pasto, es un terreno que tiene aproximadamente 100 metros de ancho y 100 metros de largo. En él se encuentran cuatro espacios públicos comunitarios. Pegado al camino, en la entrada de la comunidad se encuentra el tanque de agua comunitario, en él, niños y mujeres, llenan sus recipientes para cargarlos con agua para sus respectivos hogares. Los adultos utilizando recipientes más grandes que son cargados por caballos, para dar de beber a sus animales en el campo, donde se carece de tal líquido.

Frente al tanque se encuentra una cancha de basquetbol, que se utiliza como espacio de esparcimiento de los niños y es el centro de reunión para las actividades y eventos de los miembros de la comunidad. En ella se realiza el torneo de basquetbol para celebrar el aniversario de la fundación de la comunidad, las reuniones para la entrega de recursos y apoyos de las instituciones gubernamentales, las celebraciones, eventos y las clausuras de los ciclos escolares. Cinco grandes lámparas, un pequeño techo de tejas galvanizadas sostenidas por horcones de madera la decoran y frente a ella se encuentra un asta de bandera.

En una de las esquinas del lado sur-oriente del espacio, se encuentra la casa del Consejo Indígena, construida en 1993. Inicialmente sirvió para las reuniones de los ancianos y líderes de la comunidad, en las que tomaban decisiones y acuerdos, sin embargo, en últimas fechas no funciona como tal, se utiliza para la entrega de apoyos gubernamentales a la población (PROCAMPO, OPORTUNIDADES, SETENTA Y MÁS).

Al lado oriente se encuentra la escuela Primaria Bilingüe “Cristóbal Colón”, se fundó el 12 de octubre de 1983, inicialmente se construyó con madera y tejas de lamina galvanizada, actualmente es de paredes de ladrillos, techo de concreto y piso de cemento rústico, en ella se atienden 62 alumnos que se distribuyen en tres grupos multigrados, uno lo integran alumnos de primero y segundo grado, el otro de tercer y cuarto y uno más de quinto y sexto, a cada grupo le corresponde un docente que distribuye las tareas de acuerdo con cada grado escolar.

Este espacio muestra cómo la modernidad y tradición pueden o forman parte de un mismo escenario. La escuela, la cancha, el tanque de agua, como productos de la modernidad y los centros ceremoniales de las culturas originarias están compartiendo un espacio físico, espacio que no es natural, si no una construcción de los sujetos. Alrededor de este espacio se encuentran casas habitadas o utilizadas como espacios para colocar los aperos de labranza, leña o encerrar las vacas o los bueyes. No es posible entender a la sociedad como homogénea, estática y encapsulada, más bien en su dimensión múltiple, dinámica en relación permanente con y entre otros, que pueden ser amigos, aliados o enemigos, pero que siempre serán distintos. Marí (2007), al explicar a la sociedad actual, sostiene que, “lo común sólo se puede generar desde lo múltiple: esa es su condición indispensable y además su realidad de partida; la diversidad no constituye un ideal ni un proyecto, sino la materia prima de la que estamos hechos” (Marí, 2007: 60 y 61).

Entre estos cuatro espacios serpentean angostos caminos en diferentes direcciones, el pasto enralecido o seco muestra el transitar de las personas o los animales de carga que han dejado huellas a su paso para dirigirse, ya bien a la escuela, la cancha, la casa del consejo indígena, el tanque de agua, ya sea para transitar rumbo al centro de trabajo o a casa de otro compañero.

Desde estos datos es posible sostener que los grupos culturales no están encapsulados, se comunican con otros grupos e incorporan productos simbólicos y materiales de la sociedad global para construir un grupo social internamente diverso.

Las fronteras entre grupos están construidas por la comunicación y el intercambio. Las posturas teóricas que ponen la cultura y la civilización como dos mundos antagónicos e irreconciliables se desmoronan ante las realidades que construyen y viven cotidianamente los grupos sociales. A los grupos sociales y culturales debemos entenderlos desde una postura compleja, en la que se viven situaciones que tienen que ver con contenidos históricos que se van sedimentando, modificando y manteniéndose en el paso del tiempo. “Lo cultural es así creado y recreado, desde los encuentros, las relaciones, las conversaciones, las convivencias y desde las tradiciones, legados y narrativas de los que se nutren esas convivencias” (Marí, 2007: 50).

Inicialmente los pobladores se asientan en este espacio, al margen de “el río”, sin embargo, en 2003 sufren una inundación, por la salida del cauce de “el río” y tienen que ubicarse en las partes altas. En 2004 por gestiones de las autoridades comunitarias ante las instancias gubernamentales, les construyeron casas en la parte alta, con paredes de Block de cemento y techos de láminas de asbesto en color rojo.

Llama la atención la homogeneidad con que fueron construidas; forman dos filas paralelas separadas por una amplia calle, una casa está inmediatamente después de otra, haciendo una serie, están ubicadas en la misma extensión de terreno, cuentan con la misma cantidad de habitaciones (dos cuartos y un corredor) y de las mismas medidas; al fondo del terreno, las familias han colocado el fogón para la elaboración de sus alimentos y algunas de ellas han construido otros espacios con madera y lamina galvanizada. Los límites entre las construcciones no están definidos por obstáculos materiales, son acuerdos tácitos y simbólicos, por lo que los desplazamientos y los intercambios entre los miembros de las familias se pueden dar libremente.

Las calles de la comunidad son de tierra, revestidas de zacate y pequeños matorrales. Entre los servicios públicos solo cuenta con luz eléctrica y de televisión abierta. No cuenta con agua entubada en las casas, ni servicio de telefonía, las señales de los teléfonos celulares no se receptionan, el servicio de transporte a la ciudad de Ocozocoautla de Espinosa y puntos intermedios lo constituye una camioneta acondicionada con redila y bancas de madera que hace dos recorridos al día, por lo que las necesidades de transporte se resuelven caminado los cinco kilómetros de terracería hasta llegar a la carretera internacional, para tomar otros camiones de servicio público que vienen de la ciudad de Cintalapa. Otro medio para salir o entrar a la comunidad son los camiones de empresas particulares que surten a las pequeñas tiendas o la presencia de visitantes a quienes se les pide un “aventón”.

La gran mayoría de los pobladores se dedican a las actividades del campo, en la siembra y cosecha de maíz, frijol y calabaza, la producción es de subsistencia. Unos más salen todos los días para ser empleados en la rama de la construcción como albañiles o peones.

2.2.2.2 La comunidad Vista Hermosa

Se ubica al Este de la cabecera municipal de Berriozábal. Para llegar desde la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del Estado, es necesario cruzar de oriente a poniente la población de Berriozábal e internarse al Este 12 Kilómetros de terracería. El camino es angosto con pendiente, en la temporada de lluvias es muy difícil acceder. Durante el transcurso se puede encontrar rancherías, tierras de cultivo, matorrales y entronques de caminos que comunican con otras localidades.

Al llegar a la comunidad se pueden encontrar casas al borde del camino, distribuidas en amplios espacios de terreno. En ella conviven pobladores de rancherías periféricas, población Tzotzil e inmigrantes del estado de Oaxaca. El terreno donde se ubica la comunidad presenta una topografía irregular, existen partes altas y bajas, las casas se distribuyen de forma heterogénea, el paisaje que definen es asimétrico con grupos de casas que se distribuyen

irregularmente en el terreno. De tal manera que las calles serpentean constantemente entre casas y matorrales, algunas de ellas son veredas que se comunican unas con otras.

La heterogeneidad no solo se aprecia en los trazos que definen la distribución de los hogares, sino también de la apariencia que resulta por los materiales que se utilizan en la construcción, ya que podemos encontrar algunas que están construidas con paredes de ladrillos y láminas de zinc, otras con adobe y tejas de barro, otras más de madera y tejas de cartón y de combinaciones de estos materiales.

El colorido es plural y dinámico, se observan techos blancos, rojos, negros o grises, se ven casas compartiendo espacios con árboles de frondoso ramaje, caballos y pollos transitando por las calles. Señores y señoras que cargan en los hombros rejas de madera con plantas de ornato de diferentes colores. Niños que van arreando grupos de borregos, que trotan y se mueven rápidamente y que al paso toman manojos de zacate que se encuentran en la calle.

Lo que parece ser el centro de la comunidad es un terreno amplio e igualmente irregular. En la parte alta, se ubica una cancha de basquetbol junto a la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Nezahualcóyotl. En la parte baja se ubica el sitio de recreación infantil, en él se encuentran columpios, resbaladillas, sube y bajas en muy mal estado, elaborados con fierro y láminas. Estos juegos ya no funcionan adecuadamente, sin embargo, son visitados por los niños a la hora del recreo y a la hora de la salida de clases. Al centro se encuentra una especie de barranca con grandes piedras cubiertas por tierra y maleza.

La población se dedica al cultivo de la tierra, sembrando maíz, calabaza, chayotes y frijol, para el autoconsumo o para la venta interna o en poblaciones cercanas. Una actividad importante, para algunos pobladores, es la siembra de plantas de ornato, mismas que venden en la cabecera municipal de Berriozábal o los transportan a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Otros más comercializan con productos de primera necesidad que compran en Berriozábal para revenderlos en la comunidad.

Las condiciones de vida son precarias, tienen muchos problemas para el abastecimiento de agua en los hogares, no se cuenta con transporte público para trasladarse a la cabecera municipal, lo hacen a través de camionetas que pasan por allí, provenientes de otras comunidades o bien pidiendo “aventón” con particulares. No se cuenta con servicio telefónico público, aunque se receptiona la señal en celulares. La radio y la televisión abierta son los únicos medios de información con que cuentan los pobladores.

2.2.2.3 Pobreza, marginación y exclusión en las comunidades

Las condiciones de pobreza y exclusión social son compartidas por las dos comunidades. Las dos poblaciones se caracterizan por ser inmigrantes establecidos irregularmente con una diversidad cultural y bilingüismo. Llamam la atención que siendo comunidades que están muy cerca de la capital del estado compartan, igual que la mayoría de la poblaciones de Chiapas, condiciones de pobreza y exclusión. Las actividades primarias sin ningún recurso tecnificado, salvo los plaguicidas, fertilizantes y herbicidas, el comercio informal de la “tiendita”, la salida de la comunidad todos los días para emplearse de albañil, peón, podador de árboles, trabajo de jardinería, venta de sus productos agrícolas y de plantas de ornatos son las formas de subsistencia de los pobladores de estas comunidades.

En estas realidades es cuando se cuestiona la idea de la homogeneidad y progreso que aboga la sociedad global, la sociedad mercantilista neoliberal. Y me parece que son los elementos para cuestionar la filosofía que defiende; que la sociedad debe de sostenerse y caminar a unas condiciones de vida mejor a través de la economía de mercado, de la libre empresa y de la competencia.

Ornelas sostiene que “No es políticamente ético tener segmentos modernos y avanzados al lado de grandes proporciones de poblaciones muy atrasadas, en condiciones de marginación y exclusión. Esto, en el largo plazo, atenta contra la nación” (Ornelas, 2003:21).

La articulación de una sociedad moderna neoliberal ha dejado huellas en la conciencia y expectativas de las poblaciones marginadas. Decía un padre de familia de 48 años de edad, cuando se le preguntaba sobre lo que esperaba de sus hijos que están estudiando:

Lo que quiero es que aprendan para que se defiendan, para que no los engañen, que sepan hacer cuentas cuando vendan la cosecha, no como nosotros que no sabemos nada. (EP. Ac, Julio, 2008, ocp)³

Un discurso que estuvo presente en las entrevistas a los padres de familia, es el deseo por escapar del engaño. Existe en el fondo la sensación que fueron o siguen siendo engañados. Cuando venden las cosechas o reciben el pago por trabajos en la ciudad, sienten que no reciben lo que merecen, se perciben como víctimas del sistema de intercambio. El no saber nada (de lo escolar) los coloca en situaciones de vulnerabilidad ante los otros.

Otro padre de familia de 41 años, sostiene:

...yo que no tengo estudio, porque hay momentos, por decir, yo soy agricultor, tengo cosechitas y saco mi producto, para poder vender para poder hacer las cuentas, no las puedo hacer, por eso es que quiero, ese interés tengo que aprendan mis hijos que no sean como yo. (EP. Ac, julio, 2008, ocp)

El dominio de la escritura, la lectura y las cuentas son las herramientas necesarias que van a tener los hijos al acudir a la escuela. Manifiestan que ellos no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela, lo que han aprendido ha sido a través de los golpes de la vida.

³ En las citas de los datos empíricos se utilizan EP para las entrevistas con padres, solo la E para entrevistas con profesores seguido de su nombre, O para las observaciones, Ac nombre de la comunidad (Aguacero), la fecha en que se realizó la actividad y las iniciales ocp del nombre del responsable de la investigación.

Por otro lado, esta misma situación se observa cuando se le interroga sobre la importancia de la enseñanza de la lengua tzotzil en la escuela. Un padre de familia de 62 años de edad sostiene:

...yo pues, el importante es el español, que lo aprendan porque el tzotzil lo saben pues. En la ciudad no hablan la lengua, si no sabe el español lo engañan o no lo entienden. (EP. Ac, julio 2008, ocp)

La sociedad hegemónica ha segregado, excluido y explotado a las poblaciones indígenas. Desde la época de la colonia, a los grupos locales se les han perseguido, sacrificado y en muchas ocasiones extinguido a partir de la justificación que no se les entiende por hablar una lengua diferente. Algunos padres se percatan que la condición de la lengua ha permitido la situación de exclusión donde se encuentran, es por ello que “muchos padres le van quitando a sus hijos el habla en la lengua materna” (E/Beto, Mayo 2009, ocp).

La condición de temor que se observa en los discurso de los habitantes de estas comunidades no son más que el resultado y producto de siglos de persecución y por las injusticias sociales, económicas, políticas y culturales, desde las cuales pueden explicarse las actuales condiciones de vida, de existencia y de su relación con la sociedad global.

La sociedad propicia un trato discriminatorio, desigual y condenatorio de los pueblos indígenas, descalificándolos y excluyéndolos de toda participación sociocultural y política. Los pueblos indígenas son tipificados como inferiores por lo grupos mestizos que los inhabilitan y discriminan continuamente. (León, 2008: 103)

Sin embargo, De la Peña (1999) sostiene que, en México se empiezan a volver conscientes de que los grupos indígenas han sido tratados como extranjeros en su propio país, y que el salvaguardar sus derechos humanos y su condición ciudadana implica un

replanteamiento sobre la naturaleza del territorio, las jurisdicciones y las formas de representación.

Si bien es cierto, los atuendos que portan los habitantes de estas comunidades son como la población ladina (pantalones de mezclilla, camisas de algodón, playeras, shorts), las condiciones históricas adversas están impregnadas en la conciencia colectiva. En este sentido, la ladinización de los plumajes no es suficiente para resolver las cuestiones que hacen carne, conciencia e inconciencia en las poblaciones históricamente explotadas y rechazadas. Es importante también dar cuenta y reconocer las expectativas que los sujetos tienen o que despierta la escuela. Las expectativas tienen la función de orientar el pensamiento y los deseos de los sujetos a través de la interpretación de las condiciones complejas en el presente.

Las expectativas mantienen abierto un horizonte de posibilidad para el futuro. En el caso particular de los padres de familia, en el presente se sienten engañados, explotados y excluidos de tal manera que las posibilidades de futuro se ven limitadas por ellas. Si bien es cierto que comparten la importancia que tiene la educación como posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida, se muestran incapaces de responder a las exigencias de tiempo, esfuerzo y recursos económicos de la escuela, en este sentido, el aprendizaje de los niños de la lectura, escritura y operaciones básicas es la única posibilidad que ven los padres en el futuro cercano de sus hijos. Por otro lado encontramos sujetos que se sienten orgullosos de su lengua materna, porque les permite entender su origen. En conversación sobre la importancia de la lengua con un integrante de la comunidad nos comparte lo siguiente:

... las dos lenguas son importantes (español y tzotzil) pa que no pierda pues lo que es el origen, lo que lleva uno. (EP, Ac. Agosto, 2008, ocp)

De tal manera que los grupos culturales, no se pueden comprender o entender sólo desde sus vestimentas, ritos, tradiciones o los llamados “rasgos culturales”, si no en dinámica permanente con los otros.

Como hemos sostenido la identidad de los grupos sociales no se construye en el encierro sino en la constante comunicación con los otros.

...la identidad como la cultura, no puede ser delimitada, descrita o explicada porque, sencillamente, es imposible de definirla. En todo caso aquello que llamamos identidad se articula a partir de procesos de relación, de encuentros, y si algo la caracteriza es su multiplicidad, su movimiento constante. Su constitución es heterogénea, inacabada y cambiante. (Marí, 2007: 69)

2.2.3 De las prácticas institucionales

El subsistema de educación intercultural bilingüe contrataba profesores con educación básica y muy recientemente exige egresados del nivel medio superior, esto nos habla de la poca profesionalización de los profesores en la formación pedagógica. Si bien es cierto que la Secretaría de Educación ofrece cursos de actualización, estos son de baja significatividad, más parece que los profesores se forman allí, en el trabajo cotidiano. La postura oficialista de la educación intercultural, muchas veces cuestionada, propone como alternativa para mejorar la calidad de la educación, las modificaciones curriculares, a través de la incorporación de contenidos locales. La recuperación de aprendizajes previos, la necesidad de un acompañamiento sostenido de los alumnos para favorecer el aprendizaje. Desde la formación de los profesores ¿Cómo es posible hacer las adecuaciones curriculares, acompañar a los alumnos en su proceso formativo, sin formación pedagógica? Desde esta condición es posible pensar que desde su origen, la educación intercultural, como opera en la actualidad es una escuela para el fracaso. El quehacer de la docencia exige por lo menos dos tipos de formaciones: una fuerte formación disciplinaria, que define el dominio de la disciplina que se enseña y una formación pedagógica, que permite reflexionar continuamente sobre las estrategias más apropiadas que permitan acercar esos contenidos a los alumnos para favorecer los aprendizajes.

La escuela intercultural en Chiapas es para pobres, ya que como hemos sostenido, está dirigida a la población indígena que se encuentra en peores condiciones de vida. López Arévalo (2007) compara los porcentajes de marginación de la población no india con la india y muestra fehacientemente que esta última es la que presenta mayor grado de marginación (Cuadro 4).

Cuadro 4. Porcentaje de la población por grado de marginación 1990-2000

Grado de marginación	1990		2000	
	No india	India	No india	India
Muy bajo	48.11	0	37.78	0
Bajo	19.23	0	37.5	0
Medio	20.32	0	12.93	0
Alto	13.37	37.78	9.81	25.47
Muy alto	0.09	62.22	1.99	74.53
Total	100	100	100	100

Fuente: López Arévalo, 2007: 440

Por otro lado, la política sindical en la distribución de los profesores de nuevo ingreso no favorece en nada a este tipo de poblaciones. Los profesores noveles son enviados o comisionados a las zonas más marginadas del estado, donde se ubican mayoritariamente las poblaciones indígenas.

Existe una coincidencia entre los profesores entrevistados en cuanto a la movilidad en los espacios laborales, que van desde las comunidades más lejanas a las más cercanas a la capital o a los centros urbanos más importantes de la entidad.

La movilidad de los profesores se da de la periferia a los centros urbanos, de los espacios más excluidos y marginados a los más accesibles y cercanos. El profesor Arquí nos relata su experiencia en sus primeros centros de trabajo:

... si, pero si es duro, más en la comunidad, le digo, caminar siete horas, es duro... con ellos estuve nada más un ciclo escolar, de allí me bajaron a una comunidad cerquita de allí, a una hora antes... luego bajé a otra comunidad donde casi la mayoría de los maestros soñamos llegar, ahí me dejaba el carro, yo me decía ¿Cuándo voy a llegar a esa comunidad? y llegué, hay agua, luz... a los dos años llegué a esa comunidad, estuve tres años allí, pues cambia, cambia mucho la forma de hablar de los chicos, los niños están más despiertos, participan más... (E/Arqui/ julio 2008/ ocp)

Lo que nos muestra que las comunidades que presentan mayor grado de marginación tienen mayores probabilidades de contar con profesores noveles e inexpertos, con poca preparación y experiencia en el trabajo. De esta manera y como producto de los intereses de grupos de poder que se asientan en las instituciones, las comunidades marginadas están condenadas a una mala educación pública por el sistema de distribución de profesores, a recibir mala calidad en la enseñanza.

Lo más arriba de la selva, la montaña o la sierra se ubican los maestros nuevos, donde se habla una lengua indígena, de tal manera que estos se muestran ávidos de ser promovidos a lugares más cercanos. “Después de un año me bajaron a otra comunidad”, menciona el profesor Arqui, estaba en lo alto, arriba en las zonas marginadas.

Este discurso se hace coherente si reconocemos que la fisiografía del territorio chiapaneco la determinan dos grandes cadenas montañosas que la recorren con orientación Noroeste-suroeste. La primera de esas cadenas corre casi paralela a la costa del Océano Pacífico e incrementa su altitud desde aproximadamente los 1,000 msnm en los límites con Oaxaca, hasta más de 2,000 msnm en la frontera con Guatemala. La otra cadena montañosa se desplaza por la parte central del estado, es la llamada Altiplanicie Central (también conocido como Macizo Central, o más comúnmente como Los Altos de Chiapas) que proviniendo desde Guatemala penetra en territorio mexicano, alcanzando sus máximas altitudes cerca de San Cristóbal de Las Casas.

En las zonas más altas del estado de Chiapas, se ubican en mayor proporción las poblaciones indígenas. En las zonas más bajas, donde la mayoría de la población habla el castellano, son “en donde soñamos los maestros trabajar”. Donde llegan los carros, donde hay agua, luz eléctrica, donde se pide que el tiempo transcurra rápidamente y se tenga la posibilidad de bajar más, son los lugares deseados por los maestros en el itinerario de su trayectoria docente.

2.2.4 De los centros escolares

2.2.4.1 Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Cristóbal Colón”

Esta escuela se ubica en la comunidad El aguacero del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Está construida en lo que podría llamarse los espacios comunes de la localidad, que describimos anteriormente.

A) De la estructura física

Su estructura física la conforman tres espacios: las aulas para la práctica docente, la casa de los maestros y los sanitarios. El espacio de las aulas está construido con paredes de ladrillos y techo de concreto, el piso es de cemento rústico. Sus ventanales son amplios, protegidos por barras de acero y cristales transparentes. Cuenta con tres aulas, para atender a dos grados en cada una, los de primer y segundo grado, el tercer y cuarto grado y los de quinto y sexto grado. Las paredes del exterior presentan un pintado de tres colores; blanco, salmón y celeste, que adquieren varias tonalidades por el descuido y el paso del tiempo, se observan partes descoloridas, machones de tierra y colores de pinturas sobrepuestas.

El salón del grupo de primer y segundo grado está pintado de un color salmón descolorido; el pizarrón se ubica en la parte norte del salón y, junto a él, una silla y una pequeña mesa de madera donde se encuentran los libros y recursos que utiliza el maestro; al fondo, una pared sin ningún tipo de decoración. Inmediatamente, se encuentra un

portarrotafolios con papelógrafos con vocales, sílabas y palabras. El mobiliario para los niños lo conforman 15 sillas con paletas, dos pequeñas mesas de tipo trapezoide y dos sillas sencillas de madera que se distribuyen en toda el área del salón.



Fotografía 1. Parte frontal Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón, Mayo. 2008.

El salón destinado para el tercero y cuarto grado se encuentra pintado de color blanco descolorido por el paso del tiempo. En la parte de abajo de la pared se observan manchas de lodo, al parecer los pies y zapatos de los niños que con mucha frecuencia se posan sobre ella. Incrustado en la pared se encuentra un pizarrón de acrílico en color blanco, se mantiene sobrepuesto en otro de color verde, que utiliza gises de calhidra, las puntas de este último, que sobresalen lo delatan. Al lado del pizarrón sobre la pared decora el espacio un mapa de la república mexicana.

Una pequeña mesa con silla de madera se ubica frente al mapa, es la mesa del maestro, en ella se encuentran cuadernos de los alumnos y los lápices del profesor. A su lado un librero se sostiene pegado a la pared cargando libros desordenados, algunos parados, otros inclinados y unos más acostados sobre la madera de los entrepaños. En ese mismo librero, se encuentran hojas bond para rotafolios, hojas blancas, cuadernos usados, un vaso con gomas de borrar y lápices con mucho polvo, haciendo y produciendo un escenario de descuido.

Los niños utilizan mesabancos, estos son muebles de madera que la parte del respaldo se utiliza como mesa, de tal suerte que haciendo honor al nombre sirve para sentarse y, al mismo tiempo, la parte trasera se utiliza como mesa para otros. Estos se distribuyen haciendo cuatro filas sobre el salón con dirección al pizarrón.

El aula de quinto y sexto grado está decorada por un librero con libros de textos gratuitos, algunos papelógrafos y libretas usadas. Hay dos pizarrones que abarcan casi toda la pared de enfrente del aula y al fondo un pequeño pizarrón que da la apariencia que servía para el periódico mural, ahora las manchas de pegamento y residuos de papel son las huellas que se pueden encontrar.

Entre las aulas se encuentra un espacio que sirve como bodega para guardar libros y cosas de la escuela, en ella se pueden encontrar de manera desordenada montones de libros de texto, diccionarios, mesabancos, una mesa amplia con cajas de gises, pedazos de papeles y cartón recortados. Al parecer, el tiempo y la poca utilidad que se le ha dado sean los cómplices para que en este espacio se encuentre polvo, telas de araña.

La casa de los maestros, como se le domina, está construida por paredes de block y tejas galvanizadas, es una construcción pequeña donde se ubica una cama, una mesa de madera y dos sillas también de madera. Es utilizada por los maestros para dejar sus cosas personales. A la hora del receso, a las 11 de la mañana aproximadamente, es el lugar donde desayunan, mientras los niños se van a sus casas o juegan en el patio o la cancha de basquetbol, ellos aprovechan para saciar el hambre.

“Nosotros tenemos que traer nuestro desayuno, porque aquí no te venden nada”, dice riendo un maestro. Este espacio también sirve para que el director se quede a dormir en los días que brinda apoyo adicional a los alumnos, cuando tiene reuniones de padres de familia por las tardes o hay un evento que realizar, ya que por las tardes o noches es imposible encontrar vehículo para salir de la comunidad.

Los baños están contruidos con block y techo de concreto. Están dividido para las niñas y para los niños, ambos tienen inodoro blanco que funcionan con agua que se les deposita con cubetas, el de los niños regularmente está con las puertas abiertas, pero el de las niñas se mantiene cerrado con candado que el director controla. Para la limpieza se forman equipos de hombres y mujeres para que diariamente esté limpio.

B) De la organización

Con relación a la estructura administrativa esta es simple ya que cuenta con un director, que también atiende al grupo de quinto y sexto grado y dos maestros frente a grupo. El director se encarga de hacer los trámites ante la supervisión de la zona, llevando y trayendo oficios, asistiendo a las reuniones de trabajo, haciendo los trámites para la inscripción de los alumnos, elaborando reporte de calificaciones e informes mensuales y de fin de curso.

Es quien coordina las reuniones de padres de familia, solicita los apoyos para la limpieza de las áreas de la escuela y se hace responsable de los incidentes que puedan ocurrir en el centro escolar.

C) Del personal docente

Como se dijo líneas anteriores, la escuela cuenta con tres profesores frente a grupo, uno de ellos funge además como director de la escuela.

Dos son originarios de la ciudad de Tuxtla, Gutiérrez y uno más menciona que es de San Cristóbal las Casas, Chiapas. Tienen más de 10 años de antigüedad en la docencia para poblaciones indígenas. En el Cuadro 5, se presentan algunas características de ellos.

Cuadro 5. Características de los profesores de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Cristóbal Colón”.

Profesor⁴	Edad (años)	Antigüedad (años)	Formación al inicio de la docencia	Formación actual	Lengua que domina	Grado que atiende
Arqui	37	11	Preparatoria	Lic. en educ. primaria en el medio indígena	Español	Primero y segundo
Far	44	18	Lic. En pedagogía	Lic. En pedagogía. Lic. en educ. indígena	Español	Quinto y Sexto
Tono	52	18	Primaria	Primaria	Tzotzil Español	Tercero y cuarto

Fuente: Producción del autor a partir de datos recuperados en entrevistas personales

Tomando en cuenta la implicación social que tiene la docencia y particularmente la educación para grupos indígenas, llama la atención que el profesor Tono inicie su carrera docente con estudios de primaria y que se mantenga con esa formación. Y que el profesor Arqui la inicie con estudios de preparatoria. Esto muestra la poca rigurosidad del subsistema de educación básica para la contratación de los profesores. Estos datos se corresponden con lo que se muestra en el Cuadro 3.

Por otro lado, los datos muestran que aunque la docencia va encaminada a población bilingüe y que los alumnos de primero y segundo grado no dominan el castellano, dos profesores no hablan la lengua materna de los alumnos.

De tal manera que el primer objetivo que tienen que cumplir los profesores en el aula es la castellanización del alumno para que puedan darse a entender y, al mismo tiempo, entender al alumno. El profesor Arqui nos comparte su perspectiva sobre la importancia de la lengua indígena y nos refuerza la idea de la función castellanizadora de la escuela:

⁴ Los nombres de los profesores son ficticios para proteger la identidad personal

... creo que la lengua indígena es importante, pienso que como una estrategia, pero en los primeros grados, allí si es funcional porque ahí los niños manejan solo la lengua materna, la lengua tzotzil, ya los que están en segundo o más grandes, pues ya entienden el español, le entienden en los grados posteriores, ya... ya se les puede dar el tema en español y ellos también ya pueden empezar a dominar el bilingüismo. Es importante que hable el maestro la lengua materna del niño, porque el niño aún no tiene el dominio del español y *en base a* lo que es el aprendizaje del español, va a poder socializarse, va a poder platicar con el maestro. (E/Arqui, julio 2008, ocp.)

En contraposición con el discurso del profesor Arqui, sobre la importancia de que los maestros de primer grado sepan de la lengua materna de los niños, él es el responsable del grupo de primero y de segundo y no habla la lengua indígena. Me parece que existe un discurso plagado de un deber ser que en la práctica cotidiana del aula no se observa. El deber ser de la escuela intercultural aparece en el discurso del maestro, sin embargo reconoce que está fuera de cumplir con ese encargo.

Inclusive el profesor Tono que es originario y perteneciente a un grupo étnico nos muestra lo costoso que es hacer que los niños de los primeros grados entiendan el español:

... lo que es el aprendizaje, no ... no lo entienden bien porque hablan la lengua indígena, no tienen lo que es la comprensión lectora, habría que... decírselos en lengua indígena para que vayan haciendo mejor su trabajo... me ha tocado trabajar con primeros y segundos grados, este, para que aprendan a leer y escribir y hablar el español, pues, es un poco costoso, hay que utilizar estrategias, implementar otras actividades para que ellos aprendan a utilizar el español y para que aprendan a leer y escribir. (E/Tono, Septiembre 2008, ocp)

Para él los dos primeros grados son los más importantes para que los niños puedan acceder a los aprendizajes que la escuela ofrece, es durante este periodo que se da el proceso de castellanización, de tal manera que todo niño que no aprende a dominar el español, está condenado al fracaso escolar. Desde estos discursos, los primeros años del niño en la escuela, operan como mecanismos civilizatorios.

El profesor Far, por su parte, tiene una claridad conceptual importante sobre lo que es y debe ser la educación para poblaciones indígenas, construye un discurso sobre la importancia y riqueza cultural de los grupos originarios. Sostiene su discurso sobre la importancia de recuperar los saberes locales de los alumnos y de realizar adaptaciones en las planeaciones didácticas para alcanzar los objetivos escolares. Sin embargo, se observa una paradoja entre su discurso y su quehacer concreto. Conversando sobre las estrategias que utiliza en la escuela, a partir que es multigrado y, sobre todo, que los alumnos hablan una lengua indígena sostiene:

...son diferentes contenidos que se tienen que manejar, pero dentro del andar hemos ido adquiriendo cierta experiencia de cómo manejar los grupos multigrados que es un poco, este, dificultoso. Porque es muy diferente a lo que se planea con lo que se realiza en el aula, por, prácticamente aquí se tiene que utilizar guiones de trabajo para tener un trabajo al mejor ritmo, realizar una planeación, una dosificación de los contenidos para ver cuales se asemejan y cuales se comparten en un mismo, este, renglón y lo otro es de que, buscar estrategias para emplear que nos permitan ir haciendo que el niño se apropie pues, del conocimiento. (E/Far, abril 2008, ocp)

Nos comparte muy claramente, sobre el quehacer de la escuela multigrado, de sus dificultades y perspectivas. Los conceptos que utiliza, son propios de una pedagogía neoliberal, que tienen que ver con la cuantificación y la racionalidad. Con la perspectiva de *“tener un trabajo al mejor ritmo, realizar una planeación, una dosificación de los contenidos*, el profesor quiere tener el

control de las actividades, los deseos y las acciones de los niños. Manifiesta un temor de que la clase se le convierta en un caos.

Con relación al tema de la lengua, el profesor solo se remite a decir que no habla tzotzil, que no sabe, que es muy dificultoso trabajar con los niños indígenas porque no hablan el español, que las estrategias deben pensarse desde esa realidad. Es una situación que el maestro elude, porque cuestiona su presencia en ese contexto cultural.

Necesariamente el trabajo con niños que hablan una lengua diferente al maestro es complicado, las significaciones difieren de manera importante, sobre todo cuando el quehacer pedagógico se centra en la figura del docente. Una de las estrategias que utilizan los profesores que no hablan la lengua materna, es la utilización de “intermediarios lingüísticos” que son niños que ya saben el castellano quienes dan las prescripciones a los que no saben, para que se hagan los trabajos y tareas que demanda el profesor o resuelvan los ejercicios de los libros. En entrevista, el profesor Arqui sostiene:

... la ventaja en un niño que domina las dos lenguas pues este... tiene mayor capacidad porque se refleja en este... en este... las formas de hacer las tareas. Si yo le digo miren esto van hacer en español, aquél niño que no domina pos dice que sí, tal vez por miedo, pero ya en la casa le preguntan en su lengua materna “¿Qué te dejó de tarea el profe?”, no lo dice, “no dejó tarea”. Entonces ahí hay una gran desventaja en cuanto a... a el niño... que cuando a veces no domina bien el español no entiende las actividades que va a realizar, en cambio si el niño que domina la lengua materna y domina el español pues se le hace más fácil... ahí es donde es el papel de uno como maestro. Lo que siempre he retomado es que el alumno que sí habla bien el español y entiende bien el tzotzil, en tzotzil es que hay que decirle lo que va hacer pero ahí está el apoyo, me apoyo de los más grandes para que entiendan lo que van hacer... (E/Arqui, julio 2008, ocp.)

Ante esta realidad, el profesor se muestra vulnerable en su doble condición; como persona y como docente, en la primera condición no entiende la lengua de los niños, se vive con menor capacidad; los significantes que los niños objetivan, no se articulan con los significados del maestro, en este sentido, queda desprotegido. En su condición de profesor, no sabe como indicar la tarea, se le hace difícil no comunicarle, pues, el acto pedagógico los exige, de allí, que la salida es utilizar “intermediario”. Sin embargo, esta intermediación, tampoco libera al profesor de su estado vulnerable, nada le garantiza, que el contenido de su palabra llegue a los niños.

La intermediación de los castellanizados es una herramienta para que el maestro sea obedecido. Sin mucha imaginación el niño intermediario dice; “el maestro dice que hagamos o hagas esto”, sin embargo, no siempre resulta, a los niños les da pena o no quieren ser los intermediarios.

Dos situaciones llaman la atención: una, que tiene que ver con la concepción deficitaria con que se ve al alumno que solo domina la lengua materna. El profesor no se da cuenta de su déficit, por lo tanto, no es de él el problema, es del alumno. Por otra parte, los intermediarios lingüísticos se utilizan únicamente para ser la extensión del dominio del maestro. Ambos casos definen las situaciones concretas en que opera la escuela intercultural en este centro educativo.

2.2.4.2 Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Nezahualcóyotl”

Esta escuela se ubica en la comunidad Vista Hermosa del municipio de Berriozábal, es bidocente, laboran el profesor Beto quien es el Director de la escuela, además de encargarse de enseñar a los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado y la profesora Flor que atiende a los niños de primero, segundo y tercer grado, en total son 44 alumnos distribuidos en los dos grupos.

A) De la estructura física

La estructura física de la escuela es de reciente construcción, como se puede apreciar en la Fotografía 2, está construida con material de concreto, sus ventanales son amplios protegidos por fuertes barrotes de fierro. Tiene dos aulas, en las que se atienden a los 44 alumnos. El terreno que queda frente a la construcción, es un espacio irregular con piedras y malezas, que en muchas ocasiones no funciona como patio de recreo, los alumnos prefieren utilizar la cancha de basquetbol muy cercana a ella o dirigirse a los “juegos infantiles” para distraerse o matar el tiempo en el recreo.



Fotografía 2. Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Nezahualcóyotl, Junio 2008

En el salón disponible para los primeros tres grados se puede encontrar un pizarrón verde, que se aferra a la pared, de él cuelga una franela roja descolorida que funciona como borrador. La profesora humedece la franela para que esta pueda funcionar lo mejor posible. El resaltado del color verde del pizarrón y la ausencia de letras, dibujos o palabra informan que la franela ha cumplido con su tarea.

Como materiales didácticos se encuentran en la mesa de la profesora, en cantidad reducida, unos lápices, gomas de borrar, crayolas, una regla de madera (dividida en centímetros que seguramente utiliza para enseñar la noción de metro como unidad de medida y para

motivar la atención de los niños), y hojas de rotafolios con sílabas y palabras. En uno de los rincones del salón se encuentra un pequeño librero de madera en que se encuentran libros de texto desordenados, hojas blancas, cuadernos usados amontonados.

En la parte posterior del salón, dos mesas y cuatro sillas esperan impacientes que algún niño se suba en ellas para jugar. Las paredes están vacías, no se encuentran motivos escolares (carteles, fotos, mapas), solo el maltratado color rosa de la pintura muestra su presencia.

Los lugares de los niños están plenamente identificados, cada alumno tiene su lugar “fijo”, todos saben qué lugar les corresponde, de tal manera que al entrar colocan sus bolsas o mochilas en sus sillas. Los niños de primer y segundo grado forman una fila con mesas de trabajo en las que caben tres niños sentados en sillas individuales. Otra fila forman los alumnos de tercer grado quienes se distribuyen de dos en dos en las mesa y dos de ellos tienen mesas individuales más pequeñas.

En el grupo del maestro Beto, el escenario es muy similar al de la maestra Flor, el pizarrón verde, el mueble tipo librero que se ubica al costado del salón con libros cuadernos y hojas blancas usadas que se distribuyen desordenadamente unas sobre otras o dando la sensación que se van a caer. Los niños se distribuyen de acuerdo al grado escolar, de tal suerte que se encuentran tres filas de mesas, donde cada alumno sabe el lugar que le corresponde. Las paredes se muestran vacías con nada o casi nada que compartir al observador. El espectáculo que muestra el escenario físico de la escuela, es rígido con pocos estímulos, que alimenten la curiosidad del visitante.

En la parte lateral, se encuentra la casa de los profesores, que sirve para que dejen sus pertenencias personales al momento de dar las clases y como espacio para que a la hora del recreo puedan tomar sus alimentos. Inicialmente este espacio fue construido para que los profesores permanecieran en la comunidad, sin embargo, el profesor Beto y la profesora Flor salen de la comunidad todos los días en un vehículo de la profesora Flor. Ella se queda en la

ciudad de Tuxtla Gutiérrez y el profesor Beto prosigue su camino al municipio de Bochil de donde es originario.

Pegado a los salones de la escuela, se encuentran los sanitarios, están contruidos con paredes de madera con un inodoro que es compartido por las niñas y los niños, quienes utilizan cubetas para echarle agua.

B) De la organización

La organización formal de la escuela es simple con un Director que se ocupa de los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado y una profesora para atender el resto de los alumnos. En este sentido, las tareas administrativas y de gestión de los procesos y recursos necesarios para poner en marcha la escuela, las relaciones con la supervisoría escolar y la vinculación con la autoridad formal del subsistema educativo, los padres de familia y la comunidad en general las lleva a cabo el Director de la escuela. La profesora se dedica exclusivamente a la práctica docente y lo que ello implica.

C) Del personal docente

La población escolar es atendida por dos profesores, uno de ellos es el Director de la escuela y atiende el grupo conformado por los tres últimos grados. Ambos profesores son originarios de comunidades indígenas del estado; el profesor Beto pertenece de una comunidad de Bochil y la profesora Flor es originaria del Municipio de Chenalhó, los dos hablan el castellano y el tzotzil.

En el Cuadro 3, se presentan algunas de las características de los profesores que trabajan en este centro escolar.

Cuadro 6. Características de los profesores de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe “Netzahualcōyotl”						
Profesor⁵	Edad (años)	Antigüedad (años)	Formación al inicio de la docencia	Formación actual	Lengua que domina	Grados que atiende
Beto	44	24	Bachillerato pedagógico	Bachillerato pedagógico	Tzotzil Español	Cuarto, Quinto y Sexto
Flor	37	11	Bachillerato	Lic. en educ. indígena	Tzotzil Español	Primero, Segundo y Tercero

Fuente: Producción del autor a partir de datos recuperados en entrevistas personales

En el 2008, el maestro Beto tenía 19 años trabajando en esta escuela. Para este maestro los cimientos del aprendizaje están en el primer grado, ya que en realidad no entienden el español y se les debe traducir en lengua indígena, de allí la importancia que los profesores de primero dominen las dos lenguas. Este discurso del maestro se contrapone con el de los maestros monolingües, ya que estos sostienen que no es necesario dominar la lengua indígena para enseñar en espacios escolares bilingües, es suficiente utilizar a los niños castellanizados como intermediarios lingüísticos.

El profesor Beto que está próximo a jubilarse, tiene una preparación equivalente al bachillerato pedagógico, sostiene la dificultad que tuvo para continuar estudiando, de manera melancólica se coloca como víctima de las circunstancias y de las condiciones en las que se encontraba:

... es lo único... porque ya no continué estudiando... en aquellos tiempos yo andaba por la región de Margaritas y se me hacía difícil venir y regresar, estaba muy lejos. Asistí todavía en el mejoramiento profesional de la Normal pero me dieron de baja por no asistir a una de las asesorías y como eran las últimas...

⁵ Los nombres de los profesores son ficticios para proteger la identidad personal

hasta ahí me quedé, profe, porque en realidad ya no continué estudiando porque yo ganaba poco y ya no me daba para seguir estudiando, superándome, y por lo tanto sigo con ésta misma categoría todavía, pero de ese entonces a la fecha he estado como director de diferentes escuelas que he estado... (E/Beto, Mayo 2009, ocp)

La trayectoria ha sido larga y difícil, inicia en comunidades con muy alta marginación, haciendo estancias en otras más bajas, hasta llegar a la comunidad de Vista Hermosa en la que ya tiene 19 años de antigüedad, en ella ha atendido grupos de todos los grados.

La profesora Flor por su parte, inicia su trayectoria docente en el contexto de la educación indígena como interina cuando tenía únicamente la secundaria terminada, mientras trabajaba en una comunidad cercana a San Cristóbal terminó su bachillerato, de esta manera consigue su plaza de profesora, a través de los interinatos y cuando termina el bachillerato. Similar a la historia del profesor Beto, ella refiere que su trayectoria docente se inicia en comunidades marginadas, en poblaciones indígenas y que por un cambio directo con otro compañero llega a esta comunidad de Vista Hermosa.

En entrevista la profesora Flor que atiende el grupo integrado por los primeros tres grados, nos menciona que no sabe hablar la lengua indígena, sin embargo, el profesor Beto nos comenta que la maestra si sabe hablar la lengua tzotzil pero ella no la utiliza en el salón de clases. En entrevista el profesor Beto nos comparte los beneficios que se tienen al utilizar la lengua materna con niños indígenas, así como las sugerencias que le hace:

... es como, es como yo le digo: “para eso es usted bilingüe, para que usted lo desempeñe en la enseñanza, en el aprendizaje de los niños”, le digo, pero le da pena o vergüenza, se avergüenza de su lengua y eso no debe de ser porque ahí está la base, le digo: “para que usted le traduzca a todos los niños que no vienen bien cimentado del kínder”, porque también en el kínder ya debe de

haber una maestra que les facilite el español y el tzotzil, entonces ya usted aquí en primaria nada más le va a usted darle todo, todo en lengua materna para pasarle ya en español, o sea, es muy indispensable que domine las dos lenguas porque le tiene que hablar en tzotzil y le tiene que pasar en español para que los niños vayan aprendiendo en los dos... lo que es en su lengua materna y lo que es español pero veo que ahí no... no lo... utiliza la lengua indígena ella... (E/Beto, Mayo, 2009, ocp)

Los años de exclusión y marginación de los grupos indígenas marcan la conciencia y la forma en que se muestra a los otros la profesora. Ante la imagen deteriorada con que se mira al indígena, una estrategia de evitar ser estigmatizada es la negación del origen y ocultación de su plumaje indígena.

El docente de origen indígena se construye en una doble marginación, la primera por el estado pues, es un sujeto indeseado, que no recurrió a él por gusto, sino por necesidad o por estrategia política, para responder a los múltiples reclamos de los grupos o de los movimientos indígenas y, por lo tanto, está al margen del proyecto de nación. Por otro lado, al identificarse con su papel de maestro rompe con su comunidad, ya no es totalmente indígena, adquiere una identidad diferente.

Esta situación del profesor indígena, podemos analizarla desde los aportes de Varese (1995) cuando sostiene que:

Desde los primeros años de la invasión europea en el siglo XVI hasta la actualidad, para las sociedades indígenas de América, la propia sobrevivencia colectiva ha constituido un viaje recurrente en el reino de la ambigüedad, un recorrido entre el difícil mantenimiento y reproducción de una existencia e identidad colectiva autónoma y el más ilusorio traspaso individual al sector social no indígena que promete

compensar la abdicación a la propia etnicidad, con el atractivo de ascenso económico y la eliminación de los estigmas culturales y raciales. (Varese, 1995: 37)

Ortega (1985) menciona que la mayoría de los profesores indígenas, antes de serlo compartían el trabajo comunal, el maíz, los lugares sagrados de la comunidad, algunos otros emigraban a zonas cafetaleras, tomateras o algodonerías, sin dejar de pertenecer al grupo original; sin embargo, en los procesos de escolarización que previamente han tenido, los profesores provenientes de grupos indígenas han tenido, han propiciado en algunos casos que estos tomen el papel del opresor incluso muchos tienen la tendencia a ser caciques y ricos de la comunidad, de tal forma que no entran al magisterio para solventar problemas económicos de sobrevivencia o para resolver los problemas económicos que la vida misma presenta, sino para ejercer un poder político y económico. En el momento de hacer la adscripción, el maestro pide de preferencia una comunidad que no sea la suya, para poder hacer un maestro no indio, como los que tradicionalmente ha conocido que pugnan por un desarrollo sin indios (Ortega, 1985: 95).

En estos contextos de investigación como hemos descrito, se observan con claridad las condiciones de vida precaria de los integrantes de la comunidad, con actividades productivas para el autoconsumo y relaciones de dominación y explotación por otros no indígenas.

En consecuencia con las condiciones de vida de las personas en la comunidad, los centros escolares se observan con pocos estímulos y recursos didácticos, los espacios escolares son los mínimos necesarios para la práctica pedagógica tradicional. En la escuela se carece de infraestructura y espacios funcionales para ofrecer otros servicios de fortalecimiento académico como pueden ser bibliotecas, espacios de juegos, de servicio de orientación al alumno o lo que hoy está en boga, de tutorías. En este sentido tiene relevancia lo que nos plantea el profesor Far cuando sostiene que: *“Aquí en las comunidades estamos muy alejados de elementos y recursos que pudieran potenciar lo que hacemos”*.

El profesor Beto refiere, con un dejo de resignación, el futuro tan incierto que tienen los alumnos de estas comunidades, cuando se le pregunta sobre la educación en estos contextos:

Es muy difícil el futuro, porque vienen los años ya más difícil y si no se prepara para ese futuro, ellos (los niños) se quedarán en el campo otra vez, porque también los padres quieren que ellos lean y escriban nada más.

En estos discursos de los profesores se conjugan dos elementos: por un lado, las condiciones de marginación y exclusión con que el sistema político y económico ha orillado comunidades que hacen que la cuestión escolar no pueda ser el motor de desarrollo que tanto se ha pregonado y, por otro el vínculo que tienen los alumnos con la tierra, como un elemento que constituye la identidad del excluido.

La educación para poblaciones étnicas en el estado de Chiapas, está orientada por el discurso intercultural oficial, lleno de promesas y ofrecimientos seductores, los cuales se contraponen con las situaciones y condiciones educativas reales de las poblaciones de comunidades y pueblos indígenas. O más bien, estas condiciones reales muestran las ficciones sobre las cuales se sustentan los discursos sobre este tipo de educación. Si bien es cierto, que el estado y la Constitución reconocen al territorio nacional como pluricultural y multilingüe, y que a partir de ello se promueve una práctica educativa equitativa, incluyente, sin embargo, en los contextos descritos se ve la lejanía con la realidad concreta.

Por lo tanto, se hace prioritario poner especial énfasis en el acto pedagógico, que promueva los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales, sin dejar de asumir una actitud crítica y reflexiva ante las condiciones de pobreza material y simbólica con que se encuentran los pobladores. Cuestionar las situaciones precarias de vida cotidiana, como resultado del ejercicio del poder hegemónico y de la distribución desigual e inequitativa de los recursos de la nación y en la escasa participación en la toma de decisiones de los grupos indígenas, es tarea insoslayable, cuando se observa la condición de vida de estas poblaciones.

La pedagogía intercultural sitúa los aspectos culturales en toda reflexión sobre la educación. Asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginalizadoras en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. Se propone a deconstruir las visiones esencialistas de la identidad y la cultura, a luchar contra la etnización forzada del otro que lleva a encerrarle en una visión caricaturesca”. (Aguado, 2003:1)

La práctica pedagógica intercultural reconoce que la diversidad y la diferencia son la norma, sin embargo, advierte del riesgo permanente de considerar que estas diferencias se construyan en pretextos para promover la inequidad y la exclusión.

En el contexto educativo, se ha mostrado la incapacidad del Sistema Educativo Nacional y de sus instituciones, de transitar de la retórica política institucional a la práctica cotidiana, que incorpore saberes, prácticas, contenidos culturales, relaciones, concepciones del mundo de las poblaciones locales y que sean estos contenidos los ejes transversales donde se sostengan los diferentes campos del saber académico. Ha sido resistente a los cuestionamientos y propuestas que incorporan los elementos políticos y económicos para dar respuestas congruentes y pertinentes a los problemas de las poblaciones indígenas.

A pesar del esfuerzo de algunos grupos sociales, programas institucionales y de la buena voluntad de funcionarios, es evidente el predominio de valores, criterios y contenidos del modelo urbano y monolingüe, que se imponen en estas comunidades y, al final, miden y clasifican a los alumnos como fracasados.

2.2.5 Del Plan curricular

La última reforma de la educación básica se originó en mayo de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre el Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación (SNTE), en él se definen tres estrategias fundamentales para elevar la calidad, promover la equidad y ampliar la cobertura con pertinencia y eficacia en ese nivel:

- a) La descentralización educativa, que implica que los gobiernos estatales se responsabilicen en la operación de los servicios educativos.
- b) El mejoramiento del profesorado a través de la carrera magisterial.
- c) El Rediseño de los currícula de los tres niveles que conforman la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria).

Con relación a este último que es el tema que nos ocupa, “se reconoce que los planes y programas de estudios de educación primaria se han sometido a revisión y algunos se han renovado a partir del Acuerdo, sin embargo no ha sido suficiente para hacerlos responder a los cambios sociales, culturales, científicos actuales” (SEP, 2008:23).

Toda transformación curricular exige la adecuación de materiales didácticos (libros de textos, auxiliares para el maestro, bibliotecas), la reestructuración administrativa y de gestión, la infraestructura instalada, la actualización de la práctica docente, situación que hasta la fecha no se ha cumplido.

En mayor o menor medida los problemas relacionados con el curriculum escolar definen muchas circunstancias de éxito o fracaso de los alumnos en la escuela. Para César Coll (1995) la importancia crucial de las cuestiones curriculares (no solo en la fase de planeación, sino también en la fase de ejecución) las convierte en uno de los pilares fundamentales de cualquier reforma educativa. “El curriculum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en el aula” (Coll, 1995:21).

La SEP (2008) reconoce que las escuelas con aulas multigrados son una constante en todo el país, que más de la mitad de las escuelas primarias (incluyendo Cursos Comunitarios, atendidos por CONAFE), poseen aulas en donde al mismo tiempo un profesor imparte dos,

tres, cuatro o hasta seis grados, y que al parecer esta realidad no se va a modificar, es más, de acuerdo al panorama educativo nacional incluso va a aumentar.

En estas condiciones, los niños que asisten a las escuelas primarias multigrados viven situaciones de desventaja didáctica, en relación a las exigencias del curriculum nacional y de las poblaciones estudiantiles que asisten a escuelas de organización completa, al estar en espacios escolares con un maestro que al mismo tiempo atiende a alumnos de varios grados.

Por otro lado, como hemos sostenido, México es un país multicultural y plurilingüe, por lo que atender a la gran diversidad cultural lingüística implica una situación particularmente difícil para los profesores, no solo se requieren estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes a cada grupo cultural, también se requieren maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, recuperar los saberes locales, vincular el curriculum escolar con los contenidos culturalmente significativos para los grupos comunitarios.

A pesar del reconocimiento de la necesidad de ofrecer un curriculum que incorpore los saberes locales para potenciar el aprendizaje, el curriculum de la educación primaria es único y homogéneo sin respetar las condiciones particulares de las regiones y sus poblaciones.

El profesor Far sostiene esta idea, cuando platicamos sobre los planes y programas de estudio que se operan en el contexto indígena:

...sin embargo, si comparamos el sistema monolingüe al bilingüe se ven los mismos planes y programas lo único que quizá pueda ser es que aquí en el medio rural no favorecen los recursos con que se pueda contar, aunque si se aprovechan hay muchos elementos que se pueden a este, apropiarse de ellos para este, para ponerlos en el plano de la enseñanza y aprendizaje. Ya en la ciudad, pues, prácticamente estamos viendo los mismos planes y programas y aquí ya va a depender tanto del maestro tanto de la relación que tenga con los alumnos, padres de familia..., aunque trabajamos

también la lengua indígena que ahora ya está documentado como materia, entonces este, pero ahí ya lo tomamos como, este, la lengua indígena como un objeto para que el niño vaya socializando y vaya realizando algunas traducciones, este, tanto de lengua indígena como de español, en ambos y de esa manera tratar de socializar para ir, este, ir aprendiendo tanto ellos como nosotros. (E/Far, abril 2008, ocp)

La condición de un currículum nacional único para la educación primaria, deposita la responsabilidad al maestro de grupo para su operación. Si reconocemos que existe un problema en la formación de los profesores de estas escuelas es pertinente suponer que la práctica educativa está permeada por una racionalidad técnica del acto pedagógico. La idea básica del modelo de racionalidad técnica es que “la práctica profesional de la docencia consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible” (Contreras, 1997: 64).

En este sentido, los profesores aparecen como aplicadores de un currículum, sin que medie la reflexión para decir qué enseñar. En el discurso del profesor sobre que, en el *“medio rural no favorecen los recursos con que se pueda contar... para ponerlos en el plano de la enseñanza y aprendizaje”*, muestra claramente que es la dificultad de contar con los recursos, es lo que hace difícil el acto pedagógico. En el modelo de la racionalidad técnica, se centra el quehacer pedagógico en los recursos y no en la capacidad y potencialidades del profesor para hacer de esos recursos mediadores del aprendizaje.

Como una manera de responder a la condición plurilingüe de los grupos sociales, se ha insertado la lengua materna de los alumnos como una materia, como un contenido. Este espacio curricular, exige la dedicación de un tiempo especial y exclusivo para ello. Esto da muestras del poco valor que tiene la lengua indígena en el diseño curricular, aparece como una condición marginal, como un contenido en donde se debe de hablar de ella y con ella en un determinado tiempo y espacio, los demás momentos de la interacción pedagógica están destinados para enseñar y aprender contenidos científicos usando el español.

Desde la propuesta pedagógica intercultural esto es una aberración, no es posible que una escuela que intente establecer el diálogo entre diferentes se consagre a la anulación de ciertas diferencias porque no las entiende.

De tal manera que los programas actuales, las prácticas pedagógicas en el aula, la relación de la escuela y profesores con el contexto social inmediato, desconocen los procedimientos y prácticas culturales de las comunidades para acercarse a la comprensión de la realidad, la cotidianidad y la concepción sobre la educación familiar y comunitaria y los valores fundamentales de esta educación y los que se explicitan en el proceso de socialización en los espacios informales.

Lo que hacen los profesores en estas comunidades indígenas se contradice en mucho con la cosmovisión y las prácticas educativas indígenas, ya que se imponen contenidos, formas de aprender y procesos de interrelación entre ellos. Los contenidos están distantes del interés y experiencia de los niños y de la comunidad, de su historia. El proceso de enseñanza aprendizaje de la educación intercultural, en estos espacios concretos, promueve la asimilación indiscriminada de estrategias cognitivas, representaciones simbólicas, valores e ideales ajenos a la cultura local, promoviendo modelos que se identifican con las formas culturales occidentales.

Los planes y programas de estudio son acompañados con los libros de texto gratuitos, que son el principal recurso didáctico que tienen los profesores y alumnos para el proceso de enseñanza aprendizaje. Los profesores hacen adaptaciones de las propuestas curriculares, dependiendo del sentido que le den a su tarea de enseñar, sin embargo, no toman en cuenta las condiciones reales de los alumnos y los contextos de la escuela, de tal manera que los contenidos del currículum que proporcionan información sobre qué, cuándo y cómo enseñar o evaluar son tomados, por los maestros sujetos de investigación, como receta difícilmente inamovible.

Con relación a qué enseñar:

El profesor Beto está sentado en su mesa calificando la tarea de los alumnos de cuarto grado, mientras los de sexto posan sus ojos sobre el libro de Ciencias Naturales para hacer la lectura sobre el uso de la madera.

El profesor se levanta y con voz fuerte dice:

Maestro. — a ver sexto, el libro dice que no sólo sirve para la mesa. Si no la madera, para construcciones, papeles, para muchas cosas, eso dice la lectura. (O/Netzahualcoyolt., 4°. 5°. Y 6°. Grado. 29 de enero de 2008)

El libro de lecturas y de ejercicios son las herramientas de las que los profesores no pueden salirse. Copiar la lectura del libro en los cuadernos, repetir lo que dice, seguir la secuencia de las actividades que el libro propone, son actividades rutinarias en el aula. La profesora Flor pide que los niños respondan los ejercicios en los libros, que se copien la lectura *caliente, caliente* en sus cuadernos. El profesor Beto se equivoca en una fecha cuando lee en su libro sobre los acontecimientos históricos de México, y al ser corregido por los alumnos argumenta “aquí en mi libro dice siglo XIV, es que mi libro ya tiene siete años”.

Los profesores ponen los ejercicios sosteniendo el libro en la mano, copiando las lecciones en el pizarrón y pidiendo a los alumnos que lo transcriban en sus cuadernos, los órdenes de hacer los ejercicios en los libros son reiterativas. Existe una significación del libro de texto, como el que tiene la verdad, el que define las actividades, la tarea de los profesores es indicar libro y número de página.

Las estrategias de enseñanza se construyen en rutinas pedagógicas, que consisten en la repetición de los contenidos escolares donde se intenta estimular las funciones de la memoria. En concordancia con esta forma de enseñar, los procesos evaluativos de los aprendizajes se realizan a través de la entrega de las tareas y el examen.

Desde estas experiencias, los planes de estudio estructuran los procesos de enseñanza aprendizaje, dejando de lado la contextualidad de los espacios escolares y comunitarios y los vínculos y relaciones democráticas entre los protagonistas, el respeto a las diferencias culturales y los saberes propios del grupo cultural donde se desarrolla.

Si bien es cierto que la educación intercultural surge como una alternativa político-pedagógica ante el fracaso de la pedagogía dominante en la modernidad que no cumplió con sus promesas de igualdad, justicia social y progreso, que movilizó voluntades y construyó una única vía hegemónica a través del desarrollo, la producción y la acumulación de capital, las prácticas concretas en las escuelas objeto de investigación están muy alejadas de esta alternativa.

Las escuelas y los procesos de escolarización pueden ser analizados como lo plantea Foucault (1991), atravesados por un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas, a la vez que como centros de propagación y divulgación selectiva de discursos. Qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, dónde lo dice, para quiénes lo dice, contra quiénes lo dice, son preguntas que al responderse articulan y producen discursos concretos, entretejido de exclusiones, prohibiciones, oposiciones, es decir de relaciones de poder-saber que es posible denunciar. En este sentido, es importante reconocer que la pedagogía no es algo que meramente se transmite, es siempre algo por lo que se lucha (Giroux, 1997), y que abre la posibilidad de superar las condiciones de exclusión y dominación de los grupos minoritarios. Reconociendo además que la pedagogía dominante en la modernidad persiste en los ámbitos escolares interculturales. La educación intercultural como propuesta política-pedagógica es muy reciente, por lo que sus referentes teóricos, procesos metodológicos y prácticas pedagógicas están en proceso de construcción.

Reconociendo la pluralidad y diversidad cultural de los alumnos y del contexto social próximo, la educación intercultural, en su discurso oficial, busca favorecer la equidad en el acceso y permanencia de los sujetos pobres y marginados a los productos culturales que ofrece la escuela. Para ello es indispensable la articulación de diferentes saberes, perspectivas, formas

de entender el mundo y formas concretas de relación social que favorezcan una práctica educativa intercultural, a través de un diálogo permanente entre los actores concretos del acto pedagógico, las familias y las autoridades comunitarias, sin embargo, es pertinente preguntarnos ¿Qué tan democráticas son las relaciones sociales en el aula? ¿Qué tipo de diálogo existe entre profesores, alumnos y padres de familia?

Una de las características que presenta la educación intercultural, en la que concuerdan académicos, políticos, gestores sociales, es que las comunidades sujetos de atención y los propios profesores no participaron en su diseño y construcción, si bien es cierto que fue producto de un reclamo de los grupos sociales marginales y desprotegidos, no se consideró su participación, ni se reconocieron sus necesidades y deseos. Esto permite sospechar que la escuela intercultural fue construida a la medida de los intereses, visiones, perspectivas de personas que detentan cierto poder político y económico en México.

Capítulo III

Las contradicciones en el acto pedagógico de la escuela intercultural

Desde 1992 la constitución define a México como un país multicultural. Esto repercutió en cambios de la educación indígena. En 1997 se instruyó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), destinada a preparar a los estudiantes indígenas tanto para valorar y actuar en su contexto cultural como para relacionarse con la cultura nacional dominante. Esta reforma se profundizó en el Programa Nacional Educativo 2001-2006, que dio origen a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (SEP. Programa Nacional de Educación, 2001). Esta Coordinación General tiene el propósito de “impulsar el intercambio cultural en la educación, combatir la discriminación y desarrollar modelos educativos adecuados a la realidad pluricultural de la nación mexicana... incluyendo el desarrollo de nuevas currícula y libros de texto (PNDPI, 2001:55). Busca responder a las problemáticas de discriminación que existen en México, retoma el discurso de la interculturalidad con la intención de que el sistema educativo mexicano se nutra y responda a las situaciones y condiciones reales de los grupos social y culturalmente diferenciados y puedan promoverse desde los contextos educativos “interrelaciones simétricas entre grupos y personas con culturas distintas” (PNDPI, 2001:58-59).

A la educación le corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una

conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana. (PNDPI, 2001: 59)

Si bien es cierto, que en el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (PNDPI) se refiere a la educación en general, ésta se concretiza en el quehacer de la escuela indígena, por lo tanto los objetivos e intencionalidad que presenta el Plan, tienen que operativizarse y cumplirse desde ese espacio institucional. En este sentido, la CGEIB como organismo que se hace cargo de la política sobre la EIB a todas las niñas y niños mexicanos, se le atribuye una enorme tarea para mejorar las relaciones entre grupos social y culturalmente diferentes; podemos identificar que existe una concepción de educación que rebasa el quehacer de la escuela en particular, se concibe a la escuela como una institución que puede transformar los procesos sociales y económicos más profundos y generales; se percibe como una institución formal, donde su tarea educativa tiene injerencia determinante en el contexto social más amplio, desconoce que los insumos que necesita para cumplir su tarea educativa se recupera del contexto exterior, que los alumnos se construyen a través de los espacios de interacción social y de las producciones culturales del grupo de pertenencia.

De tal manera que “fomentar el orgullo de la propia cultura” desde la escuela no es una tarea fácil ni sencilla, es imposible, ya que éste se construye en interacción permanente con los sujetos pertenecientes a su mismo grupo y de las relaciones e intercambios con otros grupos culturales; cómo promover y fortalecer este orgullo cuando por siglos se ha considerado a la cultura indígena como inferior, retrógrada, incivilizada y retrasada; cómo promover acciones encaminadas a combatir la injusticia en la vida cotidiana, cuando la injusticia es producto de procesos estructurales y de intereses de grupos de poder más allá de los espacios educativos, cuando la vida cotidiana es mucho más que las horas en la escuela, es el transcurrir de la vida misma.

También intenta crear opciones de educación intercultural más allá de la primaria, que den cobertura a una amplia población de jóvenes en condiciones de pobreza, marginación y exclusión social que no han podido terminar la educación básica y que no han podido

acceder a la educación media superior y superior. Busca imprimir un carácter más dialéctico a la EIB, que se funde de la convivencia entre todos los grupos sociales y especialmente que genere conciencia en la diversidad cultural entre los grupos dominantes (CGEIB, Antecedentes, Objetivos, Atribuciones y Misión, 2005).

No obstante, sus resultados están siendo valorados y cuestionados por la comunidad académica y por los propios beneficiarios del servicio. Los argumentos que se han utilizado para cuestionar los objetivos y políticas de la EIB se presentan en tres sentidos: que es únicamente un acto político para calmar las demandas añejas de grupos sociales altamente excluidos y marginados; que las prácticas educativas concretas no se han modificado sustancialmente para recuperar las necesidades y cosmovisiones de los grupos sociales a quienes va dirigido, continuándose una acción civilizatoria enmascarada; que los actores concretos de los grupos marginales no tienen participación importante en la toma de decisiones en torno a los políticas y objetivos que se persiguen.

Cerda García (2007) sostiene que, desde las décadas posteriores a la revolución mexicana y hasta la actualidad, las políticas gubernamentales en torno a la educación indígena se han caracterizado por la buena voluntad para atender las poblaciones indígenas, pero que están lejos de concretar los fundamentos de su origen y de contrarrestar la hegemonía de la cultura dominante. En este sentido, existe una retórica de la educación intercultural de políticos y administradores educativos que magnifican sus intencionalidades y sus propósitos, es un discurso carente de toda objetividad y que se difumina en los espacios reales y prácticas pedagógicas concretas.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 se reconoce que el sistema de educación indígena presenta severas deficiencias en la calidad de los servicios, que se traducen en bajos niveles de eficiencia terminal y resultados claramente inferiores a los promedios nacionales. Esta deficiencias se atribuyen a tres situaciones: escasez de maestros bilingües; la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como con el aislamiento y la marginación de las comunidades donde habitan. En el mismo documento se sostiene que en la educación comunitaria e indígena se obtienen los puntajes más bajos en las

pruebas ENLACE. Esta prueba es un instrumento y técnica del poder para integrar y establecer la hegemonía de una cultura occidentalizada, que desconoce los contenidos culturales de los grupos locales. Que sin embargo, se utiliza para clasificar y estigmatizar a los grupos sociales minoritarios.

Aun cuando el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 reconoce las deficiencias en la calidad de la educación intercultural, sus indicadores de evaluación son eminentemente cuantitativos, descontextualizados y no reflejan la dinámica de los centros educativos; índices de eficiencia terminal, cobertura, reprobación, deserción, entre otros. Se le atribuye esta situación a la carencia de profesores bilingües, las dificultades de la comunicación y el entendimiento entre profesores y alumnos por no compartir una misma lengua y los problemas de acceso a las poblaciones indígenas por la distribución territorial de las poblaciones. Sin duda, estas situaciones condicionan de manera importante el proceso y los resultados de la acción educativa en escuelas interculturales, sin embargo, los datos que se recuperaron en la investigación, demuestran que no es suficiente con que los profesores y profesoras sean bilingües, que los niños tengan acceso a la escuela, que se disponga de lo mínimo necesario para el proceso de enseñanza-aprendizajes, sino con las concepciones que tienen los profesores sobre la educación, de la escuela, de la lengua, de los sujetos y de lo indio; de las habilidades y competencias de los docentes para la práctica pedagógica; de las condiciones de vida de los padres de familia y de los integrantes de las comunidades indígenas. De esta manera, se cuestiona de manera categórica los objetivos y alcances de la educación intercultural.

3.1 La evaluación del alumno

La evaluación es un proceso permanente que conlleva a hacer juicios sobre un objeto, una situación, proceso o persona, que se deriva de la obtención de información y de experiencias personales que justifican la toma de decisiones.

Es una actividad cotidiana que implica una representación cognoscitiva, afectiva y valorativa de una realidad en la que se imbrican los valores, percepciones, explicaciones,

conceptos, categorías y procesos para obtener y procesar la información. Además, favorece la asunción de actitudes y comportamientos frente al objeto evaluado. La evaluación no es una actividad exclusiva de la escuela, pero la escuela es la institución que más evalúa a un individuo en un determinado lapso de tiempo. El alumno será evaluado no solamente en su aprendizaje sino también en su lenguaje, vestimenta y conducta. En este proceso de evaluación, se clasifica, se ordena, se estereotipa, se estigmatiza y se excluye, en palabras de Foucault se examina y es en este ejercicio donde el poder asume su máximo esplendor (Foucault, 1977:185).

La educación intercultural se sustenta en el respeto y la valoración de la riqueza propia de la diversidad étnica cultural y lingüística del país, misma que propone que las diferencias no se conviertan en desigualdades y que las propias características de los alumnos no se consideren como déficit para promover los aprendizajes escolares. Propone que las evaluaciones estén encaminadas a favorecer el diálogo y la convivencia humana para procurar acuerdos y puntos de convergencia para crear formas de fortalecimiento mutuo.

En una entrevista realizada a una profesora de una escuela intercultural bilingüe sostiene que:

...aquí en las comunidades rurales son un poco este... cómo le diré, que son... que no es la misma que en la ciudad, que son de menos capacidad o no de menos capacidad pero como si no llega la comprensión en los niños, son un pocos más cerrados, pero si este... por eso es que siempre hay un rezago educativo de educación indígena. (E/Flor, mayo 2008, ocp)

Hace una comparación entre los niños que atiende con los de poblaciones urbanas, mostrando que los primeros presentan una serie de deficiencias para el aprendizaje escolar, de tal forma que el rezago educativo que presentan es una consecuencia de sus propias características y condiciones.

La profesora con sus propios referentes, conocimientos, experiencias emocionales y racionales sitúa a los alumnos de poblaciones indígenas en situación radicalmente distinta y desventajosa en relación a los alumnos de poblaciones urbanas. Así mismo no puede orientar su práctica a las lógicas de sus alumnos porque éstos le parecen cerrados. Los alumnos son cualificados como incapaces para apropiarse de los contenidos escolares, ella que se identifica como ladina, en el lugar de la capacidad y del saber. Su concepción sobre los problemas de aprendizajes en los alumnos y de los bajos índices de aprovechamiento de la población estudiantil indígena, coincide con posturas occidentalizadas y ladinizadas que sostienen que “el indio es un problema”. La concepción de la maestra, de manera más sutil, es la misma a la de los colonizadores de América, quienes consideraban que los nativos eran inferiores y capaces de interrogarlos como civilización, porque eran salvajes.

El salvaje es la diferencia incapaz de constituirse en alteridad. No es el otro porque no es siquiera plenamente humano. Su diferencia es la medida de su inferioridad. Por eso, lejos de constituir una amenaza civilizatoria, es tan solo la amenaza de lo irracional. Su valor es el de su utilidad. (De Sousa 2006: 122)

En este sentido, la profesora, en su forma de orientar su quehacer, de comunicarse y de exigir, hace desaparecer las diferencias con el otro y los coloca como deficitarios. De esta manera se rompe con la idea que la escuela intercultural reconoce las diferencias y se apoya en ellas para promover aprendizajes significativos, relevantes y contextuales.

Para la perspectiva de la profesora la condición de indígena sigue siendo un “problema” para cumplir con los objetivos de la escuela. Es una concepción que nos remite o nos recuerda cómo se ha entendido esta condición en la convivencia en México desde la época de la Colonia. Aparece como síntoma de la discriminación, rechazo y de una forma encubierta de racismo. “Los arraigados prejuicios y la naturalidad de las conductas discriminatorias no se reconocen, entre nuestras poblaciones mayoritarias, como racismo. Son tan naturalizadas que no tienen nombre” (Schmelkes, 2001:12). En el mejor de los casos estas actitudes racistas se

transforman en paternalismos, anécdotas folclóricas o utilización coyuntural de sus rasgos típicos.

El maestro al ser interrogado sobre sus experiencias en la docencia con poblaciones indígenas y urbanas, clasifica a las aptitudes, actitudes y comportamientos a partir de la lengua.

... a los dos años llegué a esa comunidad... tuve tres años ahí, pues cambia... cambia mucho la forma de hablar de los chamacos, los niños están más despiertos, participan más, ya están más, este... más despiertos en cuanto a medios de comunicación y eso también ayuda a que ellos despierten y puedan aprender mejor.
(E/Arqui, abril, 2008)

La lengua indígena aparece como un déficit, más que como un elemento digno de rescatar y promover. En su posición de maestro “castellano” evalúa al diferente como deficitario de los recursos lingüísticos necesarios para la tarea escolar, su imposibilidad de entendimiento en lengua indígena hace que descalifique a sus interlocutores. La condición de la lengua ubica a los sujetos en dos planos, uno arriba y otro abajo; los que hablan la lengua indígena se ubican en el plano de la carencia, de la incapacidad mientras que los que hablan la lengua castellana se ubican en el plano de arriba en el lugar de los despiertos de los que tienen más posibilidades de aprender, en este sentido, la lengua es un elemento para clasificar a los sujetos como capaces-incapaces, buenos-malos.

Reconocemos que el contexto social y cultural en donde se desarrollan los alumnos es muy importante y define sus habilidades y posibilidades para el aprendizaje. El profesor, en su discurso muestra una comunidad con carencia de medios de información y comunicación, donde los habitantes y alumnos tienen muy poco contacto con el mundo exterior más amplio, es un ambiente carente de estímulos y recursos positivos, un ambiente, que produce sujetos “dormidos” “casi muertos”.

Es importante subrayar que ninguna comunidad en la actualidad se encuentra en situación de aislamiento total ni encapsulada en sí misma y que la localidad, si bien es cierto, no cuenta con los servicios públicos suficientes, sus habitantes tienen contacto con el exterior inmediato a través de salidas a la capital del estado y municipios circundantes y a la llegada de los “extranjeros” y con el espacio global a través de la televisión y la radio. Desvaloriza además, a las producciones locales que se construyen y reconstruyen en el contexto local por las interacciones sociales y el contacto con la naturaleza y las actividades de comercialización y subsistencia cotidiana. En este mismo sentido, le da mayor valor a los contenidos que medios de comunicación “traen desde fuera”. De tal manera que los medios de comunicación son suficientes por sí mismos para producir personas “despiertas”.

Las comparaciones entre niños de comunidades urbanas y los provenientes de comunidades indígenas que hace el maestro, se magnifican, muestran un antagonismo en las formas de relacionarse con los contenidos académicos y las aptitudes y comportamientos que muestran en la clase; los niños urbanos se muestran más despiertos, con un mayor capital cultural que proviene del contexto social, mientras que los niños indígenas son evaluados como deficientes, torpes. Esta condición, supone el profesor, hace que los niños de poblaciones indígenas tengan dificultad para memorizar, comparar, analizar y sintetizar los contenidos escolares. En este sentido, la estimación que hace del contexto cultural de las comunidades en general es deficiente y poco estimuladora para el desarrollo cognitivo de los sujetos y de sus propios alumnos en particular, características que no corresponden a las expectativas del maestro.

La forma en que evalúa el profesor a sus alumnos definen en gran medida, las actividades de enseñanza que este propone para ellos. Para Delamont (1984) los profesores nunca dejan de evaluar a sus alumnos, es una condición necesaria para que el maestro defina lo que pueden o no hacer, lo que debe o no enseñar, al respecto sostiene que “para que el profesor actúe hacia el alumno debe tener alguna concepción de él, algunas expectativas de lo que el alumno hará y dirá. Las perspectivas de los profesores sobre los alumnos son un elemento muy importante en la interacción en la clase, y se debe dedicar algún tiempo a formarse una opinión sobre los alumnos” (Delamont, 1984: 73). Sin embargo, estás

perspectivas se convierten fácilmente en etiquetas y estereotipos que homogenizan los grupos y entorpecen el acto educativo. En el caso particular que nos ocupa, se observa que los profesores estudiados estereotipan a los alumnos generándose lo que se conoce como profecía de la autorealización⁶. En este, sentido los profesores tienen una estimación baja de la capacidad de los alumnos, por lo que no intentan enseñarle muchos conocimientos y tampoco esperan que ellos aprendan lo suficiente. “Si los docentes no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de los alumnos en el aula” (Wittrock, 1986: 505).

La caracterización que se hace de los alumnos no se basa en ninguna evidencia sistemática o referente teórico, más bien se construye a partir de una ideología que se ha mantenido por siglos y ha permeado las capas sociales y las prácticas pedagógicas en donde se representa al indígena como deficitario, como salvaje. Esta ideología se construye como un proceso civilizatorio que ha permeado la educación en México y América Latina y que se disemina en toda la sociedad, el trayecto y experiencias acumuladas en las aulas, así como en la asimilación de ciertos rasgos ideológicos comunes al gremio de maestros que generalmente se adquieren en el tránsito por la escuela normal o alguna otra institución formadora de maestros.

Por otro lado, los comportamientos de los niños y de los padres son evaluados y comparados constantemente.

...pero por lo mismo de que... también los niños no le echan ganas, no les ayudan sus papás ni sus mamás, ni nadie y entonces solo los niños y los maestros nomás y entonces eso es lo que les dificulta un poco a los niños por lo mismo que no tienen tanto el apoyo de sus papás... si hablamos de la ciudad son más diferentes, allá tienen más el apoyo en cualquier material y todo eso, allá les compran, pero en este caso de nosotros es más difícil porque a

⁶ Si los profesores creen que un niño es poco “espabilado” le tratarán de forma distinta, el niño interiorizará ese juicio y se comportará en concordancia, estableciéndose un círculo vicioso (Delamont, 1984: 77).

veces no traen lápiz, a veces no traen cuaderno, que.. a pesar de que el gobierno les da útiles escolares, pero como no les cuesta los papás eh... para ellos es más fácil este... romper hojas, este... desperdiciar, dibujar, y así... jugarlos... las hojas y eso no nos parece, que entre más les dan menos lo cuidan y entonces quiere decir que no lo valoran lo que les dan, ¿por qué?, por lo mismo de que no les cuesta. (E/Flor, mayo 2008, ocp)

Los profesores no sólo evalúan a los alumnos también lo hacen con los padres de familia, para ellos los padres son despreocupados e desinteresados en la educación de sus hijos, poco se acercan a la escuela para saber del rendimiento escolar de sus hijos y menos sirven como apoyo en las tareas extraescolares que les dejan, sus responsabilidad se reduce a enviar a sus hijos a la escuela. Las despreocupaciones de los padres sobre la educación de sus hijos hacen que la maestra se viva como la única responsable de la enseñanza de los alumnos.

No es exclusivo de estos profesores la queja de soledad que sienten ante la tarea pedagógica, en todos los contextos y niveles educativos se escucha “los padres no cooperan”, “nos dejan solos”, “los padres no nos ayudan”, me parece que es un síntoma del malestar en los profesores ante la imposibilidad de encontrar alumnos dispuestos y motivados para aprender ante sus carencias formativas y experienciales para crear estrategias y espacios escolares que despierten el interés de los alumnos por los contenidos escolares. Sin embargo, los depositarios de estas situaciones son los alumnos porque no le “echan ganas” o porque los padres son despreocupados y desinteresados en la educación de sus hijos, de esta manera los profesores salen “librados” del compromiso de alcanzar los objetivos que pretende la escuela, hacer que los alumnos aprendan.

Los padres también son evaluados en los comportamientos que van más allá del descuido o desinterés que muestran en los aprendizajes de sus hijos, son criticados por la no inculcación de ciertos valores, como: el cuidado, el respeto y el amor a los materiales escolares, en la dificultad de establecer los límites y la disciplina en el hogar. Es común, según Delamont (1984), que los profesores clasifiquen a las familias en buenas y malas, a partir las características

de los alumnos, de sus apariencias, raza, lenguaje y vestimenta, el caso particular de los padres de los centros escolares estudiados, se les etiqueta como irresponsables y dependientes del gobierno, con incapacidad para valorar los recursos y apoyos que otorga el estado, en este sentido se les ubica como “malos padres”.

Los profesores se deslindan de sus responsabilidades y hacen juicios sobre el papel que desempeñan las madres y padres de familia, cuestionan las decisiones que toman sobre tener o no hijos, inmiscuyéndose en la vida privada de ellos.

... como le he dicho a algunas señoras, hijos querías tener, hijos los tienen, y entonces hay que dedicarles un tiempcito para los hijos, mucho unos veinte o treinta minutos es suficientes para ver qué problemas tienen, que cosas aprendieron, que dificultades tuviste, si aprendió o no aprendió, pero si no hay terapia en la casa... sólo el maestro está... “ahí que trabaje el maestro, ahí que lo enseñe el maestro, su deber es del maestro nada más” y no, no sólo es el deber de nosotros como maestros sino que... nosotros somos como instructores de... de enseñanza que... nosotros estamos para guiarlo y... que... quiere decir... pues si sólo estamos nosotros pue, quiere decir que... nomas estamos en “aprende y... si no aprendes pues...” ya quedó en el vacío.
(E/Flor, mayo 2008, ocp)

En este discurso de la profesora, se observan visiones ladinizadas sobre el cuidado y crianza de los niños, por un lado, hace referencia a los problemas que enfrentan las familias por no controlar la fecundidad⁷ y por otro, a la falta de una cultura de la planeación⁸

⁷ Las políticas de control de la natalidad argumentan que la pobreza y el subdesarrollo son consecuencias fundamentalmente del alto crecimiento de las tasas de fecundidad y nacimiento en países subdesarrollados. Para lograr el desarrollo y un alto nivel de bienestar de un pueblo es necesario contrarrestar este crecimiento. A los indígenas se les acusa que no toman medida de control de la natalidad porque no entienden o les falta educación.

La profesora se identifica con el rol de instructora y guía, como una persona que tiene el oficio de enseñar y que tiene un proceso y finalidad en su enseñanza, en este proceso exige de la colaboración de los padres de familia. Su discurso se vuelve melancólico y con resentimiento al no encontrar el apoyo que dice necesitar, hace una interpretación de las ideas y discursos de los padres a partir de las acciones y comportamientos que observa de ellos “*abí que trabaje el maestro, abí que lo enseñe el maestro, su deber es del maestro nada más*”, es un reclamo, una queja y un juicio ante los atolladeros de la enseñanza. Esteve (1994) argumenta que el profesor se encuentra, constantemente, con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios; ser un compañero y amigo de los alumnos, o al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero al mismo tiempo adoptar un papel de juez que es lo contrario a lo primero. La profesora juzga desde su posición de mujer y madre, ofrece consejos y se coloca en el lugar del saber sobre las responsabilidades que implican los cuidados de los hijos, recomienda “terapias” para recomponer los comportamientos de los niños.

Las evaluaciones que hacen los profesores de los alumnos y padres de familias muestran, por un lado, una pobreza conceptual y una actitud simplista hacia los fenómenos de diferencia cultural y procesos educativos interculturales, un desconocimiento a la pluralidad étnica, mismas que se contraponen con los fundamentos epistemológicos de la escuela intercultural que sostienen que el enfoque educativo intercultural es una educación para todos, basada en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, para ofrecer una formación pluralista a toda la población escolar mexicana, expresada en el respeto y la valoración de la riqueza propia de la diversidad étnica cultural y lingüística del país.

Por otro lado, expresan una segregación de la población indígena en deterioro de una imagen y presentación colectiva de lo étnico, situación que muestra una actitud colonial que ha

⁸ La cultura de la planeación, hace referencia al fomento de un desarrollo ordenado y sustentable, para evitar el desorden y la anarquía, implica prever el futuro y organizar un conjunto de acciones para obtener el máximo beneficio y evitar errores y pérdida de recursos.

propiciado una brecha hasta hoy no superada entre lo “indio” y lo español, entre lo moderno y lo tradicional que tanto daño ha provocado a las poblaciones originales.

Toda relación educativa implica una relación de comprensión intelectual, emocional de los alumnos y el reconocimiento de los sujetos y los contextos específicos donde se lleva a cabo. Toda comprensión exige una identificación por parte del educador de las características, necesidades, problemáticas e intereses de su alumno, que necesariamente exige un esfuerzo intelectual y emocional consciente de buena voluntad manifestada mediante el deseo de comprender y la capacidad de empatía. Esta relación de comprensión empática es dinámica y se construye bajo la idea de que los deseos, ambiciones y aspiraciones no son del profesor sino del alumno. La práctica educativa de la educación intercultural implica el reconocimiento de la contextualidad para ir a objetivos escolares más significativos y relevantes.

3. 2 Castellанизación y negación de la lengua materna

La perspectiva de la educación intercultural hace énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo, en esta perspectiva la lengua materna constituye el sustento del proceso para favorecer la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, con las regionales y globales, que contribuyan a un pluralismo incluyente y promueva el respeto y el diálogo entre los diferentes, para promover la equidad de oportunidades e igualdad de derechos para el acceso y permanencia de un sector de la población altamente marginado y en condiciones de pobreza extrema. En este sentido, se insiste en la recuperación de la lengua indígena como un recurso poderoso en el aula, que favorece el acto pedagógico⁹ y didáctico, reconociendo que las lenguas maternas de los niños son el punto de partida para la construcción y reconstrucción del conocimiento, favoreciendo la comunicación dialógica y horizontal para la negociación de significados y significantes de los contenidos escolares y las relaciones sociales.

⁹ Lo pedagógico como la capacidad de reflexionar permanentemente sobre la propia práctica educativa que recupere los objetivos de la educación intercultural, los actores, el tipo de sociedad a que se quiere educar y las estrategias que utilizan.

Según Muñoz (2002:17) la educación intercultural presenta una serie de disfuncionalidades en su operatividad entre ellas están:

- La condición centralizada del sistema que se ha planteado grandes objetivos imposibles de lograr en la práctica concreta.
- La democratización y la eficiencia de la enseñanza no se ha logrado, puesto que no existen programas de formación docente que permitan contar con personal idóneo.
- Las evaluaciones siguen siendo a partir de la mirada dominante en la modernidad.
- Los objetivos son múltiples, diversos, inmediatos e imprecisos que no permite clarificar las acciones y los procesos.

Si bien es cierto que el autor parte de una visión funcionalista de la educación intercultural, es significativo reconocer que es necesario recuperar las prácticas concretas de los profesores en contextos específicos, para estar en condiciones de evaluar las propuestas y objetivos de la educación intercultural.

Las intencionalidades de los acuerdos y políticas educativas no son más que buenas intenciones que intentan contener un orden social o enmascararlo. Los teóricos y políticos que no tienen la vivencia de la cotidianidad del aula han magnificado las propuestas de la educación intercultural y han sido tomadas como bandera para lograr beneficios personales y de grupo, dejando de lado lo que sucede en las prácticas educativas y las relaciones sociales concretas entre los sujetos. Al respecto se analizan los discursos y prácticas de los profesores que fueron sujetos de investigación.

En entrevista con un profesor, cuando se le interroga sobre sus experiencias con niños indígenas menciona que:

...mucha experiencia en cuanto a los niños eh... hay niños que se les dificulta hablar la lengua castellana pero el tzotzil, la lengua esa se expresan como que sin tapujos, el chamaco se expresa, y este... uno le dice cállate, y uno no sabe de qué está hablando, puede que

esté hablando de temas, y uno piensa que están diciendo otras cosas, platicando de otras cosas y no, están hablando del tema nada más que en su lengua y eso hay que tener mucho cuidado... nosotros como docentes tenemos que tener mucho cuidado en eso de... acercarse, a ver “ven, platica” y si veo que es en base al tema pues ya... y casi en la clase esa es su forma de comunicación. (E/Arqui, abril, 2008, ocp)

La presencia de la lengua, más que un poderoso recurso pedagógico y didáctico es un “estorbo” para los maestros y un pretexto para promover formas de dominación y ejercicio del poder.

Los elementos de significación que el niño utiliza como recurso de su saber cotidiano, son mayoritariamente excluidos por la institución. Tanto por la conformación de un tiempo y un espacio que ordena un modo de disciplinar el cuerpo, como también un modo de sentir los afectos propios y de los otros. Se conforma un cuerpo que se adecua a los afectos de la institucionalización. (Belgich, 2005: 47)

En la escuela y propiamente en la clase se debe de hablar sobre los contenidos escolares, formular las dudas y hacer comentarios en la “lengua legítima”, bajo este paradigma, lo que dicen los alumnos en lengua materna, es leído por el maestro como desacato, desatención, o desinterés que es necesario corregir. “La escuela, donde prima un orden de jerarquías de “culturas superiores” y “culturas inferiores”, exige el cambio de los modos de decir, que en realidad responden al dialecto materno” (Belgich, 2005: 46). La identidad lingüística que los niños han recibido de sus padres y de generaciones anteriores, en lugar de afianzarla, los profesores y la escuela, la rechazan. Los procesos de identidad que al niño le daban seguridad sucumben ante las discriminaciones y desvalorización que provienen del exterior, éstas se van afianzando en la subjetividad de los sujetos y van construyendo imágenes deterioradas del contexto inmediato y de las relaciones sociales con su grupo de pertenencia, se crea desconfianza de lo que los otros cercanos le han dicho que es o no es. Las certidumbres

que hasta ese momento daban sentido a su existencia y su relación con los otros y la naturaleza, se desmoronan por el reemplazo obligado de una lengua altamente valorizada. Las desvalorizaciones de su lengua que el niño recibe del exterior van formando marcas o huellas mnémicas¹⁰ que más tarde se convierten en una autodesvalorización de la propia cultura.

Para Belgich (2005) una de las variables que mayor influencia tiene en el fracaso escolar de los niños de origen étnico, cultural o social distinto al de la media escolar, es precisamente la autodesvalorización de su propia lengua y cultura. Esta autodesvalorización se enlaza fuertemente a las rupturas de los lazos del sujeto con los valores transmitidos por los padres, en los procesos de socialización primaria.

El discurso del profesor muestra una visión que se identifica con las ideas pedagógicas homogenizadoras que han dominado en la sociedad moderna, indica que los sujetos sociales/culturales dejen en la puerta su “ropa”, obviamente por su bien, para ponerse otra que le promete un futuro mejor, de esta manera en la escuela predomina el sujeto pedagógico¹¹ sobre los sujetos sociales, los suprime y lucha por imponer su hegemonía, a través de la supervisión y dominación del cuerpo, su vestimenta, lenguaje y sus comportamientos.

Este mecanismo de anulación y negación de identidades sociales y culturales de los alumnos, por su condición indígena, es un proyecto que funciona en base a inclusiones y exclusiones, mediante un proceso de homogenización y el no reconocimiento del Otro en su diferencia.

Esta situación no es sencilla para el alumno, se le calla la voz, la palabra que intenta decir algo, para cuestionarlo de otro modo y con otras herramientas culturales, las mismas que utilizaron los conquistadores para “humanizar al salvaje” para “adoctrinarlos”, con aquello que

¹⁰ Término utilizado por Freud, a lo largo de toda su obra para designar la forma en que se inscriben los acontecimientos en la memoria. Las huellas mnémicas se depositan, según Freud en diferentes sistemas; persisten de un modo permanente, pero sólo son reactivadas una vez catectizadas (o que cierta energía psíquica se halle unida a una representación o grupo de representaciones) (Laplanche,1993: 177)

¹¹ Se hace referencia al sujeto escolarizado que debe someterse sin resistencia a los mandatos de la institución escolar para que pueda acceder a los contenidos científicos que la escuela ofrece, desconociendo sus propias necesidades, intereses, motivaciones y deseos y del contexto social y cultural de procedencia.

los profesores dicen que debe ser lo correcto: el idioma castellano. Lo que ha aprendido de su grupo cultural, de sus primeras relaciones con el mundo, en este acto del maestro, ya no sirve, no importa, está anulado. En este sentido, es pertinente sostener que en la práctica pedagógica que realizan los profesores se lleva a cabo un homicidio del lenguaje indígena, es una matanza a los códigos lingüísticos, y a la palabra, es una violencia simbólica¹² que se ejerce sobre el alumno de manera arbitraria para anularlo. Cuando se anula la posibilidad que el alumno hable en su propia lengua en el aula, no se violenta únicamente al individuo como tal, se anula a todo un grupo del que es representante, se mata una cultura y una forma de ser y vivir en el mundo. Sin embargo, es una muerte lenta y silenciosa, no deja rastros que perseguir, no hay culpables, se le tolera y se le estimula¹³.

De esta manera se asume la conveniencia de que los alumnos se liberen de las identificaciones étnicas y de las apropiaciones culturales nativas que les impiden participar plenamente de una “cultura legítima”, dejando de lado los contenidos y representaciones de la cultura materna, insistiendo que si las escuelas favorecen que los alumnos mantengan esas identificaciones, se retrasa el crecimiento académico del estudiante y se contribuye al retraso de los grupos étnicos. El objetivo de la escuela es, entonces, liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante. Para Bourdieu (1998) la escuela es la principal instancia legítima de legitimación de lo arbitrario cultural, que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución de capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes.

A la escuela formalmente se le ha dado la responsabilidad social de educar a la población joven de la sociedad y por esto mismo de definir lo que es legítimo de aquello que no lo es. Sin embargo, desde los fundamentos de la educación intercultural no existe una cultura legítima, sosteniendo que los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida funcionales para ellos y valiosos para el resto de

¹² Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1998: 44).

¹³ Planteamos en el capítulo II, cómo las prácticas institucionales, los profesores y concretamente el plan curricular de la Educación Básica Intercultural Bilingüe estimulan la práctica pedagógica en castellano.

la nación como tal, por lo que defiende la utilización de la lengua local para ir incorporando la adquisición de la lengua dominante (castellano). Sin embargo, los discursos de la DGEI se hacen añicos en la práctica pedagógica de los centros escolares estudiados, pues, se desconoce la lengua local y se impone el castellano como lengua legítima.

Llama la atención la concepción “defectuosa” con que se mira al alumno indígena y la idea predominante de los profesores, que sostiene que el individuo es responsable de su propio fracaso. El fracaso se pondera a partir de la imposibilidad que tiene el alumno indígena de adecuarse a la norma construida por el poder de una cultura dominante.

Para Kaplan (2005) esta concepción con que se mira la educación reinaugura un tipo de darwinismo social, haciendo que cada sujeto renuncie a su patrimonio cultural y adopte el del opresor para que pueda acceder a los puntajes (calificaciones, comportamientos, actitudes) que el sistema educativo impone para acreditar un grado escolar.

Desde esta perspectiva el alumno será incapaz, inoperante o defectuoso si no se asume o adquiere características y habilidades que el profesor espera. Lo que le interesa a la escuela es medir la igualdad/desigualdad educativa, así como la movilidad social, en un intento por demostrar que el “ascenso social” es posible si se adquieren ciertas condiciones que los grupos hegemónicos desean. Sin embargo, reconocemos que en la cotidianidad de la vida de los grupos étnicos, el uso de la lengua materna, es el principal medio para la convivencia y el intercambio social.

En este sentido, Giroux sostiene que “los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio de su propia lengua, de un conjunto de relaciones sociales y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyen, y dignifican las experiencias culturales, que conforman un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas” (Giroux, 1992: 62). Sin embargo, los acontecimientos en la clase y los discursos del profesor muestran, la imposibilidad que tienen los alumnos de expresar sus expectativas, dudas o conocimientos en su propia lengua.

En entrevista el profesor menciona:

... pero sí ha sido en algunos casos no ha sido tan difícil porque al menos en mi carrera me he topado con niños hablantes de español, y que sí hablan una lengua indígena y pero que la hablan nada más para comunicarse con su familia y dentro del aula lo hablan muy poco. Aquí por ejemplo hablan tzotzil y español, pero aquí nos comunicamos en español. (E/Far, abril, 2008, ocp)

La acción pedagógica que niega la lengua materna de los alumnos opera como mecanismo de opresión, de ejercicio de imposición. Desde estos actos concretos que dan cuenta los profesores ¿Cómo articular los diferentes saberes, perspectivas, formas de entender el mundo y formas concretas de relación social que favorezcan una práctica educativa intercultural? ¿Cómo promover el diálogo permanente entre los actores concretos del acto pedagógico? Para Stenhouse “la divergencia en el código lingüístico habitual constituye un síntoma de una separación cultural mucho más profunda en valoraciones y comprensiones, es decir, en la percepción de la realidad” (Stenhouse, 1991:62). En esta divergencia, entre la lengua materna que dominan los alumnos y el castellano del profesor se diluye la posibilidad de encontrar puntos de coincidencias, para establecer un diálogo intercultural, construyéndose lo que León Trujillo (2008) llama mundos en tensión.

Para Belgich (2005) la escuela es una máquina semiótica, cuyo funcionamiento es construir un modo de dar significado a los enunciados, hechos y cosas de la realidad. Este modo de significar es propio de un régimen donde se instaura una palabra legítima que representa la parte del tejido de significaciones que se revelan como dominantes dentro del imaginario social. Las significaciones que poseen mayor eficacia social son aquellas que pertenecen a la particular manera de funcionar del capitalismo, la globalización y el neoliberalismo de este siglo. En este sentido, las nociones como el rendimiento, eficacia, producto, oferta, eficiencia, se despliegan con toda la intensidad en la sociedad y se adecuan a la particular conformación de la cotidianidad escolar. De tal manera, que estas nociones van

construyendo enclaves imprescindibles para el funcionamiento social contemporáneo y terminan siendo pivotes para la constitución subjetiva de los niños escolares.

En esta situación los alumnos tienen que asumir valores, representaciones y percepciones de la realidad propios de un grupo cultural ajeno a ellos, así como patrones lingüísticos que carecen de importancia en la vida cotidiana. En estas condiciones el acto pedagógico está destinado al ejercicio del poder de los profesores sobre los alumnos, operando como un poder que domina, de tal manera que “aquí (en la comunidad) por ejemplo hablan Tzotzil y español, pero aquí (en el salón de clases) nos comunicamos en español”. Para el profesor es hasta cierto punto “natural” que en el salón se comuniquen en español, las prácticas pedagógicas cotidianas se hacen en el idioma dominante, no necesitan ser de otra manera. Para Gentili (2001) lo normal se vuelve cotidiano y la visibilidad de lo cotidiano se desvanece como producto de su tendencial naturalización (Gentili, 2001: 24).

Hablar en castellano en el salón de clases es una forma de ejercitar y disciplinar el cuerpo y el espíritu para incorporar lo que es valioso y dejar de lado aquello que estorba. Es la manifestación de un poder minúsculo y legitimado para la construcción de aptitudes y habilidades que posibilite la entrada del sujeto a un grupo cultural que ofrece mayores oportunidades de desarrollo y de bienestar a costa de dejar de ser lo que culturalmente se es. Para Foucault (1993) la disciplina implica un vínculo entre la obediencia y la utilidad. En la medida que uno obedece, tiene más posibilidad de hacer lo útil, lo necesario y o a la inversa, hacer lo útil y necesario implica obediencia.

En esta obediencia opera un mecanismo de poder para fortalecer una lengua y disminuir otra.

La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). Disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una aptitud, una capacidad que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar a la convierte, en relación de sujeción estricta. (Foucault; 1993: 142)

En este sentido, la designación del profesor “...*pero aquí* (en el salón de clases) *nos comunicamos en español*”, es un mandato que exige obediencia y control del cuerpo y los discursos de los niños, es provocar una colonización sobre la significación de la realidad y la forma de nombrarla, es una dominación acrecentada sobre una forma de ser en el mundo que se construye y se vive como natural.

Gentili (2001) hace un análisis de los procesos de exclusión social con que viven muchos niños brasileños, argumenta que los pies descalzos de muchos niños no se perciben como problema, porque la exclusión se normaliza y al hacerlo se naturaliza, desaparece para volverse un dato, un dato que en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia.

Los actos de dominación, ampliamente documentados, de los grupos de poder, han dividido a la sociedad, en los que concentran las riquezas, ejercen el poder político e ideológico y en los que viven en la pobreza, la marginación y la miseria. Sin embargo, se diluyen ante la percepción cotidiana, no sólo por las frivolidades de los medios masivos de comunicación y los discursos progresistas de políticos, funcionarios y profesores, sino por la propia fuerza de lo cotidiano.

Reconociendo que los procesos interculturales deben conformarse por el encuentro y la apertura a las cosmovisiones, de otros modos de ser y estar, la lengua ofrece la posibilidad de objetivar estas percepciones para entrar en un proceso de diálogo en la comprensión y respeto del otro y de negociación que construya nuevas visiones del mundo y la realidad. Negar esto, es desconocer que el desarrollo del niño está siempre mediatizado por determinantes culturales que su realidad cotidiana tiene. El niño necesita nombrar esa realidad, misma que tiene un sentido culturalmente construido en el grupo al que pertenece, que va adquiriendo en la convivencia social. “...el mundo de los niños esta codificado por el lenguaje, mismo que representa la naturaleza transformada por la historia y por la cultura” (Gimeno & Pérez 2002: 218).

Desde esta perspectiva podemos decir que el quehacer del maestro se produce fuera del contexto cultural y de las características concretas de los alumnos. La significatividad de los contenidos escolares se construye cada vez que el niño es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se intenta que aprenda y lo que conoce. De tal forma que la riqueza de los aprendizajes de los niños se dan en la medida de las relaciones que se establecen entre los contenidos escolares y las vivencias cotidianas de los niños. ¿Qué significatividad puede encontrar el niño a los contenidos escolares si estos se alejan de sus conocimientos previos?

Coll (1995) propone tres condiciones básicas para la construcción de significados en los niños a partir de los contenidos escolares; la significatividad lógica de material, la significatividad psicológica y la actitud favorable y receptiva del alumno. Con lo primero se refiere a la estructura interna del contenido que deba aprenderse, difícilmente este contenido puede aprenderse si es vago, está desestructurado o es arbitrario, esta significatividad lógica también tiene que ver con la forma y el sentido con que el profesor se lo presenta al alumno.

La significatividad psicológica, hace referencia a los conocimientos previos que tiene el alumno que permitirán o no la adquisición de los nuevos contenidos. Estos conocimientos previos son todos aquellos adquiridos, producto de cursos escolares anteriores, las experiencias cotidianas y los procesos de interacción social en los que participa el niño. La actitud favorable, tiene que ver con la intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizajes con los contenidos previamente aprendidos, con los significados ya construidos.

Desde estos referentes, la mediación del maestro y la participación activa del niño son factores indispensables para provocar la construcción de significados relevantes de los contenidos escolares, que se traducen en conocimientos significativos que se incorporan a los saberes para la vida. Sin embargo, en las prácticas pedagógicas concretas se margina a los niños y se les niega su condición de sujeto de razón y de deseo. Si los significados se construyen en la medida que se nombra la realidad ¿Cómo puede el niño construir una significatividad del contenido escolar con otra lengua? Si los códigos lingüísticos con que se nombran contenidos

de la escuela le son extraños ¿Cómo nombrarlos con una lengua que también le es extraña? Desde este sentido, se construye una doble imposición; desde los contenidos disciplinarios del curriculum y desde la lengua. Imposición a la que todo niño indígena escolarizado no puede escapar.

Los profesores reconocen la importancia de la lengua, saben que es una condición “natural” de la que no pueden escapar, los niños llegan hablando en tzotzil, pero en la medida que la escolarización domina su mundo simbólico, sus cuerpos y sus comportamientos, calla también la palabra indígena, en esta acción se reduce las posibilidades para el aprendizaje significativo y guiado que propone la educación intercultural. La recuperación de los aprendizajes previos que se han construido en el intercambio cotidiano del niño con el adulto en los espacios comunitarios, se consideran como “estorbos” a la hora de enseñar los contenidos escolares.

...la lengua es importante... importante tanto como para que haya calificación tanto del maestro como del alumno, el maestro con el padre de familia y es de mucha importancia porque es la estrategia que se puede utilizar para el conocimiento, para dar conocimiento a los niños. Yo lo pienso como una estrategia, pero en los primeros grados sí es funcional la lengua porque ahí los niños manejan sólo la lengua materna, la lengua tzotzil, ya los que están en segundo, que están en segundo o más grandes, pues ya le entienden al español, le entienden, ya los grados posteriores ya... ya se les puede dar el tema en español y ellos también ya pueden empezar a dominar la lengua, ya el niño es bilingüe. Y en primero es importante que el maestro hable la lengua materna del niño porque el niño aún no tiene el dominio del español y con base en lo que es el aprendizaje del español y... va poder... va poder socializarse, va poder platicar con el maestro. (E/Arqui, abril, 2008, ocp)

La escuela aparece entonces como un mecanismo legitimado socialmente para la integración de los niños a la cultura nacional hegemónica, como un espacio institucionalizado para ejercer el poder desde el Estado, que de manera acrítica y sin reflexiones concretiza el maestro.

Existe una preocupación de los profesores por asignar calificaciones (numéricas) al desempeño de los alumnos, necesitan dar y darse respuestas sobre su trabajo, del rendimiento, apareciendo lo que Foucault (1993) llama microeconomía de las actividades escolares, asignando valor a cada una de las actividades escolares. Estas calificaciones sólo puede asignarlas el maestro, en tanto autoridad legítima (Bourdieu, 1998), mismo que necesita que entienda lo que dice el alumno para estar en condiciones de evaluar, de calificar, de verificar la cercanía con lo que debe aprender y ser el alumno. "...por el juego de esta cuantificación (de los puntos que se ganan por las actividades escolares), de esta circulación de los adelantos y de las deudas, gracias al cálculo permanente de las anotaciones en más o en menos los aparatos disciplinarios (como es la escuela) jerarquizan los unos con relación a los otros a las "buenas" y a las "malas" personas. En este sentido, las calificaciones no sólo definen el grado o nivel de aprendizaje o de conocimientos adquiridos, define lo que es la persona en general, de tal manera que lo externo se interioriza para construir la subjetividad de lo que es el alumno. Para ello, es necesario, en el caso particular que nos ocupa, que el alumno hable la lengua castellana para estar en condiciones de asignarle un lugar en la clasificación del rendimiento escolar.

En el discurso del maestro sobre que "*...la lengua es importante... importante tanto como para que haya calificación tanto del maestro como del alumno...*" busca encontrar un vínculo comunicativo que le permita señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes, así como los niveles de responsabilidad y compromiso de los alumnos y desde luego castigar y recompensar. Aparece también, como si fuera un riesgo el no poder mostrar las desviaciones de los alumnos, de no tener la posibilidad de corregirlos para que logren el "bien", para acercarlos a los conocimientos valiosos y verdaderos.

Esta situación de riesgo que presupone el hecho de no poder calificarlos para corregirlos y conducirlos por los caminos adecuados y certeros, recuerda el discurso que

justifica la fundación de las primeras escuelas cristianas que se crearon en el siglo XVII y que nos comparte Foucault,

...cuando en el siglo XVII se desarrollaron las escuelas en provincia o las escuelas cristianas elementales, las justificaciones se daban; como los pobres no contaban con medios para educar a sus hijos, los dejaban en la ignorancia de sus obligaciones... lo cual implica tres inconvenientes: la ignorancia de dios, la holgazanería y la formación de esas partidas de mendigos y pícaros, siempre dispuestos a provocar desórdenes públicos... (Foucault, 1993: 213).

La idea de adoctrinamiento aparece en el discurso del maestro, “... *en primero (primer grado) es importante que el maestro hable la lengua materna del niño porque el niño aún no tiene el dominio del español y con base en lo que es el aprendizaje del español y... va poder... va poder socializarse, va poder platicar con el maestro...*”. La incorporación del español al lenguaje de los niños viene a ocupar el lugar de una obligación, mismo que aparece en las primeras experiencias del alumno en la escuela para que una vez introyectado pase a formar parte de una condición “natural” del proceso educativo. Por otro lado, el dominio del idioma español va a permitir la posibilidad de hacer las tareas, participar en clases, leer los textos que están en ese idioma, van a dejar de ser flojos para incorporarse al trabajo que exige el aprendizaje escolar y dejar lo “incivilizado” que caracteriza a los grupos indígenas. El riesgo de permanecer salvaje está en función de la imposibilidad de adquirir la lengua “legítima”, sin ella se permanece en la ignorancia y con esta última, el desorden y la violencia hacia los otros.

Desde el discurso del profesor y de las cuestiones que llevan implícitas, es pertinente sostener que la práctica pedagógica que se observa en los escenarios concretos de la investigación, está permeada por una visión conservadora de la educación intercultural. Esta visión defiende los valores establecidos mediante propuestas asimilacionistas con el objetivo de persuadir para facilitar la negociación y el acuerdo.

La visión conservadora de la educación intercultural considera que muchos niños y jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela. Además que los pobres resultados escolares de los alumnos se deben a sus características biológicas. De tal suerte que la intervención educativa no puede eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a las características biológicas y culturales. (Aguado, 2003: 5)

La única salida posible que propone es la asunción del mérito, en que los más “inteligentes”, “capaces”, “dedicados” e “interesados” puedan sobresalir y estar en condiciones de insertarse al mercado laboral y las oportunidades que da la ciudadanía mestiza.

Si bien es cierto que la educación intercultural se resiste a la epistemología científica disciplinaria de la razón occidental, que construye una instrucción pública que se forma a partir de prácticas y discursos de carácter etnocentrista, folklorista y falocéntrico, en las prácticas y escenarios concretos de las escuelas estudiadas, donde se ponen en marcha procesos de enseñanza y de aprendizaje, las diferencias de los alumnos respecto al maestro se vuelven desigualdades y opositoras. De tal manera que los niños provenientes de contextos excluidos, deben acostumbrarse al ejercicio del poder de manera silenciosa para acceder a los “requisitos” y los conocimientos de una cultura valiosa y prometedora.

La imposición de una cultura en el aula, conduce al desarrollo de una estructura semántica enciclopedista que no enriquece en nada los esquemas que los alumnos utilizan para interactuar y resolver problemas en su mundo sociocultural. Los primeros años de escolarización son los decisivos para la incorporación de la lengua extranjera (el castellano), pues a los de primer y segundo grado se les permite hablar la lengua indígena en el salón de clases, pero en la medida que avanza en los grados se incorpora el español y se pierde la lengua

materna como el elemento principal de interacción y comunicación para promover los aprendizajes.

La presencia de la lengua materna en el salón de clases es un distractor para el maestro, es un peligro para su tarea, de allí la necesidad de incorporar el español para que el alumno “platique” con el maestro. De allí la frase que circuló en un curso de actualización docente, para promover la lectura, “si no sabe español, no va a poder aprender”.

En una observación realizada en una sesión donde el Asesor Técnico Pedagógico¹⁴ (ATP) trabajaba el tema de las competencias comunicativas, se dio lo siguiente:

ATP – Es importante que ustedes desarrollen las competencias comunicativas. ¿Sabén que es una competencia?

Coro de niños. -- Nooooooooo.

ATP – a ver niños... ¿Qué otras cosas hacen aparte de la tarea?.

Niños--- (silencio)

ATP – Por que no siempre van a estar haciendo la tarea, ¿Qué más hacen?

Un niño. Leer (voz temerosa)

ATP –Leer, muy bien, leer es una competencia comunicativa, porque a través de la lectura te comunicas.

Otros niños—platicamos, jugamos, rémos.

ATP – Muy bien, platican y cuando platican comunican algo.

ATP –Cuando no pueden hablar cómo se comunican.

Unos niños—con señas. Con letras, escribiendo.

ATP – Muy bien a través de la escritura ustedes se pueden comunicar.

La clase con el ATP transcurre de la misma manera, en un preguntar por su parte y un responder de los alumnos, hasta que

¹⁴ Los ATP son los responsables de asesorar y acompañar a los profesores que están frente a grupo, cada uno de ellos tiene varias escuelas bajo su responsabilidad, hacen visitas a los centros escolares para apoyar en las dificultades de proceso de enseñanza y aprendizaje y ofrecen cursos y actividades de asesoramiento.

los niños dijeron que escuchar, hablar, escribir y leer son las competencias comunicativas. (O/ Cristóbal Colón, 5°. y 6°. Grado, 22 de enero, 2008, ocp)

Dos situaciones se muestran con estos datos, la primera que tiene que ver con la forma en que se enseñan las competencias comunicativas. El enfoque por competencias implica una postura curricular que se traduzca en un conjunto de tareas planeadas y organizadas para que el alumno sea capaz de hacer, entender, explicar, demostrar y evaluar lo que sabe. Para que una propuesta curricular esté basada en el modelo por competencias debe incluir dentro de otros elementos un conjunto de tareas que permitan que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente, además de tomar en cuenta el contexto en el cual tiene lugar la acción. Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto. El modelo curricular por competencia reconoce que es posible ser competente de diversas maneras, lo cual exige juicios basados en las evidencias. En este sentido, el trabajo del ATP se aleja sustancialmente de este modelo, más bien es un ejercicio de inculcación de una lengua dominante y la clausura de otra que se considera inferior.

A partir de un contexto particular y reconociendo que la comunicación es el eje central del acto pedagógico y el elemento crucial para la convivencia humana, la habilidad comunicativa debe proponerse de forma transversal dentro de los contenidos, estrategias y actividades de aprendizaje. Sin embargo, el ATP la promueve como una información que exige únicamente definir. Por otro lado, es importante soslayar que el modelo de competencia, es una demanda empresarial depositada en la educación que promueve el individualismo y refuerza la competitividad social. En este sentido, responde a un tipo de neoliberalismo que la propia educación intercultural quiere abatir.

Si la educación intercultural intenta crear un aula escolar como un contexto de comunicación y un espacio de conocimiento compartido, implica necesariamente comprometerse por construir verdaderos procesos de negociación abiertos y permanentes a través de una relación horizontal y dialógica para la comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los sujetos que participan y dan sentido a la escuela,

reconociendo a cada uno sus posibilidades y competencias. En este sentido, las competencias comunicativas deben promoverse desde cualquier espacio escolar y extraescolar, tomando en cuenta la organización y formas de relación que establecen las poblaciones locales, y no simplemente como información.

Lenkersdorf nos comparte su experiencia con estudiantes tojolabales, su equipo de trabajo presentó a los alumnos un problema de examen.

...apenas fue enunciado el problema, al punto todos los alumnos se juntaron inmediatamente, sin consulta previa entre ellos. Era obvio que querían resolver el problema juntos, es decir, que se proponían pasar el examen en grupo. Una vez que se estableció el grupo, se produjo entre todos ellos un diálogo animado y, dentro de poco tiempo, resolvieron el problema. (Lenkersdorf, 2002: 68)

Esta experiencia nos muestra la imposibilidad de trabajar un modelo de aprendizaje basado en competencias que la cultura empresarial quiere imponer. El modelo de competencias desconoce, que la vida social en poblaciones indígenas gira alrededor del apoyo mutuo, la complementariedad y el comunalismo, concepciones y prácticas muy diferentes y contrarias del contexto donde surgen.

La segunda situación que es todavía más preocupante y que toca la sensibilidad humana, es la negación de la lengua materna de los alumnos como una posibilidad real, necesaria e ineludible para la comunicación, el intercambio social y para la enseñanza y el aprendizaje del mundo. Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están en condiciones de inferioridad, subalterna, desjerarquizada. Para Gentili (2001) son sub-ciudadanos ya que participan de la vida social y educativa sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para la convivencia activa y plena de la sociedad.

Es importante reconocer que la naturalización del infortunio en que viven los alumnos y los miembros de las comunidades indígenas, nunca es producto de causas naturales, se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva y moral, que tiende a imbricarse en

la mirada cotidiana tornando los acontecimientos pasibles de una invisibilidad artificial. La condición de excluido es el resultado de un proceso de producción social de múltiples formas y modalidades. Como proceso, como relación social, la exclusión social no desaparece porque se atacan sus efectos no sus causas, se dejan de lado las dinámicas de poder estructural de tipo económico y político que la generan, de tal manera que resolver los problemas sobre acceso y permanencia de los alumnos en la escuela no es suficiente, es necesario romper con las inercias y los mecanismos de marginación y dominación en las aulas y ofrecer alternativas viables de los miembros de las comunidades marginadas para poder mejorar las condiciones de existencia material y simbólicas.

El Programa Nacional Educativo 2001- 2006 retoma entre sus prioridades políticas la de asegurar la equidad y calidad de la oferta educativa y propone la construcción de una educación pertinente para la población indígena, que respete las diferentes formas de expresión cultural y se fortalezca la capacidad lingüística de los habitantes originarios, a través del rescate y promoción de las lenguas autóctonas y considere y dé respuesta a las necesidades derivadas de la diversidad cultural, “lo que implica mirar lo universal desde lo indígena, mirar lo ajeno desde lo propio y desde lo que uno es”.

En la práctica pedagógica concreta que hemos recuperado se niega lo que es el hablante indígena, su lengua que forma parte de su ser, de su ropaje cultural. La tarea de los profesores es seguir el programa indicado en el libro de texto con la intención de cubrir el temario, con su respectivo miedo a la pérdida de tiempo, de allí que cierran los ojos y su inteligencia para mirar, valorar y promover la lengua materna de sus alumnos.

Reconocemos explícitamente que el discurso sobre la igualdad, los derechos y la equidad social en que se construye la escuela y la sociedad moderna son meros artificios discursivos donde no hay lugar para todos, donde los beneficios son sólo para algunos. La tarea de una escuela democrática como lo postula la educación intercultural debe contribuir a volver visible lo que el discurso hegemónico ha empañado, de tal manera que las prácticas y miradas normalizadoras, segregadoras queden a la vista, para favorecer la construcción de nuevas realidades en los contextos indígenas. “No es posible solicitar la interculturalidad desde

la exclusión social o pedir una convivencia tranquila desde la continua estereotipación de la diversidad. La única educación intercultural posible es aquella que no renuncia a su pluralidad en nombre de una cultura” (Marí, 2007: 107).

3. 3 Ruptura entre comunalidad e individualidad en el acto pedagógico

Las prácticas y los hábitos que se generan por las distintas formas de percibir y manipular los objetos físicos y simbólicos crean experiencias distintas, experiencias vivenciadas a través de los tiempos, creando lógicas diversas y diferentes, así como hábitos y continuos procesos identitarios.

Los procesos de interacción social generan experiencias compartidas que constituyen contextos y significados, que con el tiempo se objetivan, se sedimentan y se legitiman (Berger y Luckmann, 1984) y van construyendo matrices de sentido y formas de entender, explicar y posicionarse frente al mundo cotidiano.

Entre las formas de organización y de relación social en las comunidades indígenas existen sentidos de reciprocidad, principios de autonomía y metas colectivas y de transmisión de conocimientos, que implican una relación de sujeto – sujeto. Para Maldonado (2001) la comunalidad es precisamente la que constituye y es capaz de crear y recrear las condiciones necesarias para la autonomía: la reciprocidad basada en el principio de la ayuda mutua, el poder en manos del colectivo. La experiencia que nos comparte Lenkersdorf, y que citamos anteriormente, nos ilustra claramente las relaciones de reciprocidad que establecen los alumnos indígenas de una comunidad de Chiapas.

Según Schemelkes (2001), el enfoque educativo intercultural basado en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procura avanzar hacia la erradicación de las formas de enseñanza homogeneizantes y ofrecer una formación pluralista a toda la población escolar mexicana, expresada en el respeto y la valoración de la riqueza propia de la diversidad étnica cultural y lingüística del país. Para ello se propone recuperar las formas de organización

y modos de vida de cada uno de los grupos étnicos donde opera, para transitar de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos a la adquisición de contenidos escolares disciplinarios con pertinencia social y cultural.

Las formas de organizar las tareas de la clase, las actividades escolares y extraescolares, los recursos didácticos, la distribución y organización de los escenarios de aprendizajes deben recuperar los valores y prácticas comunitarias y las condiciones tanto contextuales e históricas ambientales y socioculturales de los propios grupos culturales. Los textos escolares que distribuye la SEP deben contextualizarse para lograr una significatividad y relevancia para los alumnos. En este sentido, la práctica pedagógica en la escuela intercultural estaría sustentada bajo la idea de comunalidad, sin embargo, los datos recuperados en los contextos de investigación muestran una realidad distinta.

En una clase de ciencias naturales la maestra intenta enseñar lo referente a la temperatura, para ello se vale de la lectura del texto. La lectura narra la experiencia de un niño pequeño que visitó una fábrica de hacer vidrios. Lo siguiente se encuentra en el pizarrón.

Caliente, caliente

Donde están las maquinas hace mucho calor, allí nos explicaron que los ingredientes para hacer vidrio se mezclan y luego se meten en hornos que alcanzan una temperatura de 15 veces mayor que la del agua cuando hierve ¡con razón nos estábamos achicharrando! Con el calor la mezcla se funde y forman un líquido espeso. Hay que esperar de 3 a 5 horas para darle forma.

Después de repetir dos o tres veces la lectura en voz alta.

Maestra. – ¿Qué le entendieron a la lectura? ¿Por qué estaba caliente?

No encuentra ninguna respuesta, los niños quedan en silencio.

Maestra. – Contesten las preguntas del libro.

Deja a los niños responder en sus libros. Antes tienen que copiar la lectura caliente, caliente en sus cuadernos.

(O/Nezahualcóyotl, 1°. 2°. y 3°. grado, 12 de febrero, 2008)

Más allá de la estrategia didáctica, donde la pregunta de la maestra no corresponde al contenido de la lectura, que la repetición en voz alta a manera de coro no genera la significatividad del contenido, lo que es importante es la descontextualización de la información que se presenta como recurso de aprendizaje. La lectura hace referencia a las máquinas, a los hornos, a temperaturas mucho más altas que cuando hierve el agua, datos muy alejados a la condición sociocultural de los alumnos.

Por otro lado, Gimeno (2002) sostiene que cuando se niegan los contenidos y prácticas culturales de los sujetos, se establece una ruptura entre la cultura académica y la cultura de experiencia. Entendiendo como cultura académica, los contenidos disciplinarios que se comparten en el aula y que tienen un valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno en su vida escolar. La cultura experiencial son los contenidos, conocimientos y habilidades que utiliza el alumno para interpretar y resolver problemas de su vida cotidiana.

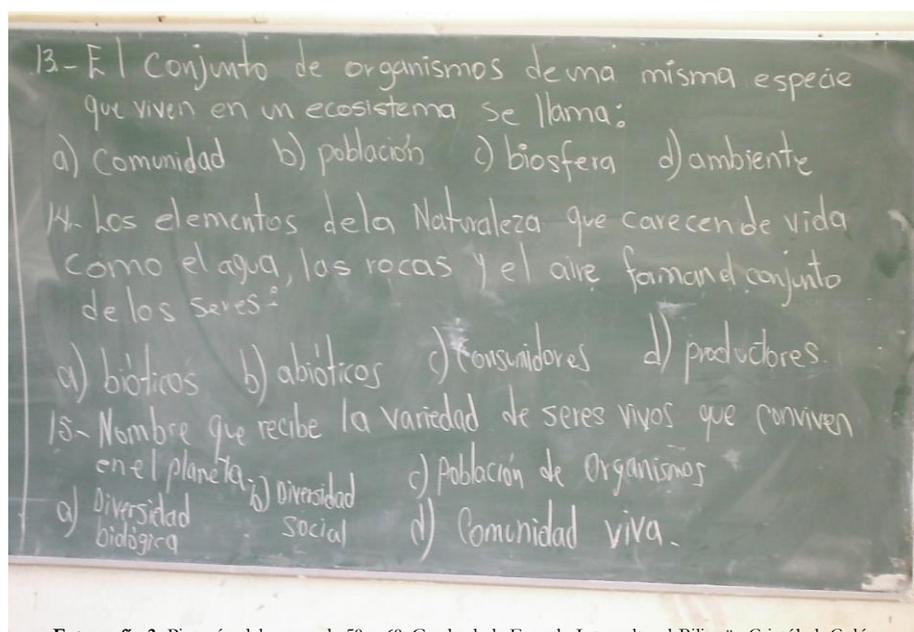
En este sentido y con los datos construidos es preciso sostener que en la vida del alumno se promueve un doble sistema conceptual: uno, escolar para aquellos aprendizajes descontextualizados de la escuela y, otro, extraescolar para los contextualizados fuera de ella, bajo la idea que comparte Gimeno (2002) que lo que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido.

Si en la vida cotidiana los niños aprenden interpretando y reinterpretando los significados de la cultura, mediante procesos complejos de comunicación y negociación, este mismo proceso debería construirse en la vida académica para que el alumno adquiriera aprendizajes significativos y relevantes y no sólo adquiriera la cultura disciplinaria de manera pasiva y descontextualizada. Una de las características que definen el quehacer escolar en los espacios concretos de investigación, es la imposición de una autoridad pedagógica sobre el

saber. El profesor se sostiene a través del saber disciplinario, que transmite como verdad, para Bourdieu (1998: 44) “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. En este sentido, la utilización de una lectura “Caliente, caliente”, que está muy alejada de la experiencia cotidiana de los alumnos, sin embargo, se impone como inculcación de una arbitrariedad cultural según el modelo que se contempla en el curriculum escolar nacional.

Este modelo arbitrario, que surge de la SEP y operativiza la profesora, reproduce la selección de un contenido que presupone un grupo o una clase culturalmente distinto al alumno indígena, sin embargo, se transmite objetivamente en y por su arbitrariedad cultural; de esta manera, en el caso concreto que nos ocupa se presenta como un principio o contenido escolar homogéneo para cualquier grupo social de la república mexicana por su valía cultural.

En la fotografía 3, se muestra la estrategia del profesor de copiar el contenido del libro en el pizarrón, para mostrarlo a los alumnos y que de manera grupal, vayan respondiendo las preguntas que se plantean. De esta manera los contenidos de los libros de textos, son los que se tienen que aprender, aunque esté distante de la experiencia cotidiana de los alumnos.



Fotografía 3. Pizarrón del grupo de 5º. y 6º. Grado de la Escuela Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón, enero 2008

De esta manera, se ignora que los contenidos escolares se significan en la medida que “tocan” las condiciones personales y sociales de existencia de los sujetos. No cuestionamos la valía e importancia que tienen para los alumnos los contenidos de la física, química o matemáticas u otra disciplina, lo que está en el centro del cuestionamiento es la poca claridad y la improvisación con que se presenta la actividad, la irrelevancia académica del contenido de la lectura, la lejanía con la experiencia cotidiana de los alumnos. Si bien es cierto que toda cultura es un arbitrario cultural, la imposición de una sobre la otra, es una doble arbitrariedad. Desde luego, este acto de imposición se sostiene bajo la premisa, que existe un contenido cultural más importante y valioso que otro. Lo que está en juego es una discontinuidad cultural que hace ruptura entre la experiencia cotidiana y los contenidos escolares, generando en el alumno un conflicto, para la asimilación, la acomodación y la construcción de esquemas para fortalecer la inteligencia¹⁵.

La inteligencia es la adaptación de una información nueva a la que ya posee el sujeto, toda adaptación implica una asimilación de los objetos y la actividad propia al aparato cognitivo a través de la búsqueda de mayor información y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos, esto se lleva a cabo a través de la actividad del individuo para ajustar una nueva información a los datos de la experiencia.

En este sentido, es importantísima la acción del sujeto para la incorporación de la información, para transformarla, darle sentido y propiciar su interiorización, para ello, se necesita un ejercicio, no solo verbal, sino ligado con la acción sobre los objetos, con la experimentación. Si consideramos que es importante la acción del sujeto sobre el objeto para transformarlo y hacer que él mismo se transforme, ¿cómo es posible que esto se logre cuando la práctica pedagógica se limita a la repetición? En palabras de Jordán “lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios... en la escuela pública” (1994: 66), que favorezcan una práctica pedagógica que vaya más allá de la repetición y la memorización de ciertos contenidos escolares y que enseñe al

¹⁵ La inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente copiarlo (Piaget, 1973: 39).

alumno a aprender a aprender, aprender para la vida, a experimentar, a cuestionar su saberes, a confrontar y buscar información desde su propio contexto, para acercarlo a los saberes de las distintas disciplinas.

Desde los datos empíricos que hemos presentado en otros apartados, que muestran el aniquilamiento de la lengua indígena, la imposición del castellano como lengua legítima y, los que se recuperan en éste, sobre el acto pedagógico de los profesores en donde dicotomizan los contenidos académicos con la experiencia social de los alumnos, es pertinente sostener que la práctica pedagógica en las escuelas que sirvieron como escenarios de investigación mantienen una ruptura permanente entre los recursos, experiencias y habilidades de los niños construidas desde sus vivencias cotidianas y las actividades académicas y pedagógicas que promueven los profesores en el aula.

3.4. La maquinaria pedagógica y la construcción de cuerpos dóciles

La educación es un proceso inmemorial y construye al ser humano, su importancia resulta indiscutible si recordamos que todos los seres humanos, en todos los momentos de nuestra vida, estamos sujetos a ella, en el seno de la familia, en la comunidad, en las actividades sociales, pero de manera formal, nos sometemos al proceso educativo construido por aquellas instituciones sociales creadas para formalizar los aprendizajes. La escuela es así, un espacio institucional que se crea para proporcionar a los individuos acceso a contenidos culturales que están fuera del alcance de los grupos primarios, (como la familia, los amigos, el vecindario, la comunidad) y es la responsable de impartir lo que se ha denominado educación formal.

La educación formal es un proceso complejo, por medio del cual las nuevas generaciones se apropian de bienes culturales producidos fuera de la comunidad escolar, que corresponde al terreno de la ciencia, la tecnología o el arte, de tal forma que niños y jóvenes entran en posesión de conocimientos científicos y formas de lenguaje, desarrollan habilidades y destrezas y adquieren normas y valores inherentes a la responsabilidad académica.

La institución educativa aparece cuando lo que ha de enseñarse es un saber científico, no meramente empírico y tradicional... en la medida que las sociedades van evolucionando culturalmente, los conocimientos se van haciendo más abstractos y complejos, por lo que es difícil que cualquier miembro del grupo los posea de modo suficiente para enseñarlo. (Savater, 1998:43)

De esta manera los procesos educativos se planean, organizan, evalúan y certifican para cumplir con las funciones sociales de democratización del saber, esto es, “legitimar” la igualdad de oportunidades para todos y colocar los valores del orden público por encima de los privados, además de preparar a las futuras generaciones para su inserción a la vida pública y productiva que requiere una sociedad. En este sentido, la educación se institucionaliza, “la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitadas por tipos de actores” (Berger & Luckman, 1984:76). Las tipificaciones son acuerdos entre los hombres que son compartidas por un grupo de personas y ubica a cada cosa, acción o característica de un hecho o realidad en un conjunto. Significa clasificar como perteneciente a una clase, los objetos, las cosas, las personas, ejemplo: hombres, mujeres, flojos, bonitos, carros, etc. Estas tipificaciones son objetivadas y externalizadas para favorecer el entendimiento entre los que comparten una cultura. La institucionalización produce lo que Bourdieu (1998) llama arbitrario cultural. Toda institución presenta las siguientes características:

- Define que ciertos tipos de acciones sean ejecutadas por ciertos tipos de sujetos.
- Tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales.
- Poseen una historicidad; las tipificaciones no surgen espontáneamente, sino que se van construyendo en el curso de una historia compartida entre los miembros de una colectividad.
- Controlan el comportamiento de los individuos y establecen un sistema de sanción para su sostenimiento.

- Se manifiestan generalmente en colectividades que abarcan grandes cantidades de gente.
- Permite prever en cierta medida las acciones de los otros.

La reproducción de la especie humana permite la adición de nuevas generaciones, esta condición genera la necesidad de sostener y transmitir las instituciones, para ello se desarrollan mecanismos de legitimación que la expliquen y justifiquen. Las nuevas generaciones necesitan aprehender los sistemas de representación y las acciones que están o no permitidas en el contexto social, es una forma de construir un sujeto social.

Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana para categorizar al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y, al mismo tiempo, otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales. Sujeto en su doble significación; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados se construyen en un devenir histórico y sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.

La educación es justamente iniciación y, como tal, renunciamiento simbólico solemnemente institucionalizado de los deseos inaceptados socialmente de los individuos, que abren la entrada a la sociedad, a partir de técnicas y tácticas de poder suficientes para construir sujetos sociales. Para Hameline (1981) es un juramento civilizador que constituye un segundo nacimiento que introduce a la fraternidad humana a través de la aceptación del orden social y al devenir personal, en adelante soportado por la institución, que se funda y autoriza como legítima.

Las normas funcionan como un código que por su capacidad de proponer significados establecidos, permiten construir un orden a una variedad de situaciones, circunstancias y estímulos recibidos de la sociedad y la naturaleza. Desviarse de ellas, contestarles críticamente, puede acarrear el riesgo de recibir un castigo externo o interno de la autoridad, de ser expulsado del grupo o en casos peores ser estigmatizado (preso, psicótico,

farmacodependiente, vagabundo, niño de la calle, reprobado). Algo que surge como una creación social llega a experimentarse como si poseyera una realidad propia, y se presenta como un hecho externo y coercitivo. Es así como la institución se vive como una realidad dada, como si fuera natural y se transmite a una nueva generación.

La escuela como establecimiento social está constituida por un conjunto de prácticas cotidianas que promueven un orden y construyen una disciplina en torno a la cual los sujetos giran, se posicionan y reproducen sin que medie la conciencia o el darse cuenta de ella.

Toda la actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada, es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización. Se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano. (Foucault, 1993:170)

Las instituciones educativas, así como otras (religiosas, hospitales, conventos), construyen según Lourau (1984), un espacio singular, clausurado, lugar de la represión libidinal; dividido en el espacio y el tiempo; sometido a normas imperativas, que reflejan en parte las normas sociales de la clase dominante. Su tarea es estandarizar a los sujetos, una estrategia de negar las características individuales, culturales y hacerlos uniformes a las exigencias de la institución; para Foucault (1993), es una forma de educar el cuerpo a través de la disciplina.

La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da [sic] los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso puede fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente,

humildes modalidades, procedimientos menores... y son ellos precisamente los que van a invadir poco a poco esas formas mayores¹⁶, a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos. (Foucault, 1993: 175)

Muestra además una noción de sujeto; un sujeto racional y conciente capaz de moldear sus expectativas, necesidades y deseos para lograr apropiarse lo que la institución le ofrece. Para Aristi (1990) la educación se sostiene a través de una ley fundada en la moral, que inculca un deber ser y hacer, que el sujeto a quien se dirige, es autónomo y conciente, que tiene control voluntario de lo que desea y necesita. La educación como fundamento moral se postula para lograr su propósito, su acción se dirige sobre la naturaleza del sujeto para dirigirla o para oponerse a ella mediante prohibiciones y restricciones, prácticas pedagógicas repetitivas, que al mismo tiempo de potencializar sus habilidades, crean valores y orientaciones que le permiten a los alumnos adquirir los elementos fundamentales de la moralidad colectiva.

La elaboración de planas con palabras desconocidas, repeticiones de las palabras puestas en el pizarrón o en las láminas que se colocan en las paredes del salón, leer en voz alta frente al grupo, copiar las palabras del pizarrón o del libro de texto, contestar los cuestionarios del texto de ejercicio son algunas de las actividades que de manera rutinaria se viven en el aula.

Profesor- A ver la tarea...(voz fuerte)

Se reúnen los niños de 6º a entregar la tarea uno a uno.

La tarea consistió en copiar en el cuaderno una lección de ciencias naturales. Uno a uno el maestro va revisando los cuadernos.

Cuando termina con los de 6º.

Profesor- A ver cuarto grado sus tareas... (voz fuerte)

Los niños van a la mesa donde está sentado el profesor para entregar la tarea.

¹⁶ Con formas mayores Foucault se refería a los rituales majestuosos de la soberanía, a los grandes aparatos del estado, al aparato judicial que utilizan como instrumentos la inspección jerárquica, la sanción normalizadora; el examen.

Profesor- A ver quinto vamos a hacer la lección 12. La conquista de América.

Un niño- La lección 9 maestro.

Profesor- ¿La lección nueve todavía?, Pero aquí tengo anotado que ya sacaron cuestionario, aquí los tengo anotado.

Profesor- Si no lo han hecho, hay que leer para que entiendan. Vamos a leer. Lección 9 Tenochtitlán, la lección de los dioses.

Profesor- Sigán leyendo, lean ya que hayan leído van a tratar de hacer el cuestionario (se refería a contestar el cuestionario que viene en el libro) para hacer las preguntas que van a contestar.

Los de cuarto grado copian en sus cuadernos la lección del libro.

Profesor- haber cuarto grado, vamos a leer sobre las Leyes de Reforma, van subrayando los héroes, las fechas y lo más importante. Por ejemplo, Benito Juárez, Zapata.

Profesor- Lean en voz alta conmigo.

Los niños intentan leer en voz alta, se escucha un bullicio, mientras que los niños de otros grados, juegan, intentan hacer la tarea. (O/ Nezahualcóyotl. 5°. y 6°. Grado. 26 de febrero, 2008)

En este caso, el profesor intenta inscribir en el cuerpo y en los deseos de los alumnos, las palabras y conceptos del libro. Su discurso aparece como un pequeño mundo de señales y gestos, que encuentran una ausencia de respuestas esperadas, las pocas palabras y ninguna explicación, en el límite un silencio, los cuerpos de los niños se “arrastran” hacia sus lugares para intentar responder a las exigencias del profesor y evitar los castigos que puedan recibir. Estas señales que muestran los alumnos le mandan mensajes al profesor, mismo que determina de alguna manera sus siguientes comportamientos y actitudes y toma de decisiones para los consiguientes actos pedagógicos. Para Castañeda (1987) los actos de los alumnos provocan una mirada del maestro sobre él, una mirada que es vigilante, disciplinada, que no es más que un ejercicio de poder para sostener los cuerpos disponibles y dispuestos para la instrucción, esta mirada se traduce en acciones a través de palmadas y golpes en el pizarrón.

En otro caso:

La maestra está sentada frente al subgrupo de primero, está recibiendo la tarea, anota en cada uno de los cuadernos las correcciones, cuando aparece lo que ella considera un error, pregunta: ¿No le entiendes?, ¿qué letra es ésta?, los niños se retuercen, se quedan callados, hasta que la maestra dice: “lo correcto”. “Repíte”, dice en voz alta.

(la distancia entre la maestra y los alumnos no definen el tono de voz, siempre es fuerte, aunque estén muy cerca).

Maestra- a ver Rosalinda, pasa a leer esta lectura, desde acá (señala las partes del texto).

Rosalinda se para, camina al frente del subgrupo, e intenta descifrar las letras y las palabras. Mientras tanto la maestra sigue recibiendo la tarea, sin tomar atención en lo que lee Rosalinda.

Maestra-a ver Lalo, pasa a leer, voy a escuchar.

Lalo lee en voz alta (se escucha poco) y la maestra en la misma situación, recibe la tarea, corrige, pregunta al niño en cuestión. A Lalo, al igual que Rosalinda nadie lo escucha.

Maestra- ¡Silencio! (fuerte) para que escuchen.

Cuando Lalo termina, pasa otro niño y la dinámica es la misma.

Después de esta rutina, la profesora se para, toma una regla y la pasa sobre las líneas de una lectura que está en el pizarrón y pide a los alumnos de tercero ir leyendo. Los niños hacen coro al leer, cada uno a un ritmo diferente (me parece que los que se quedan atrás son los que no saben leer, sino que repiten de los otros)

Se dirige a los niños de primero y segundo.

Maestra- a ver niños, vamos a leer,

Pasa la regla sobre la silabas de un cuadro que está pegado en la pared para formar palabras, el cuadro es el siguiente:

S	S	S	S	S	S	s
U	U	E	I	O	A	
M	M	M	M	M	M	m
U	U	E	I	O	A	
T	T	T	T	T	T	t
U	U	E	I	O	A	
L	L	L	L	L	L	l
U	U	E	I	O	A	
B	B	B	B	B	B	b
U	U	E	I	O	A	

Los alumnos repiten en coro las sílabas señaladas, van formando palabras a través del sonido. TEEE..... LATELA., LIIIMA.....LIMA y así hasta formar una lista de palabras que la maestra anota en el pizarrón.

Maestra- Los que tengan tarea de ayer (los que no hicieron la tarea en casa), la van a seguir haciendo y los que ya terminaron van a copiar lo del pizarrón.

Maestra- Dejen de hacer la tarea de español y saquen sus cuadernos de matemáticas.

En el pizarrón anota.

Resuelve los siguientes problemas:

María compró 3 big colas en la tienda de don Benito de 15 pesos (borra 15 pesos) y pregunta ¿Cuánto cuesta en la tienda?, 15 dicen los niños) anota 15 pesos cada una y 2 paquetes de galletas de 5 pesos cada paquete.

Operación

Cuánto pagó en total

Maestra- Aquí me van a poner (señala la línea de bajo de operación) cómo lo van a resolver y el resultado aquí (señala en la

línea debajo de cuánto pagó en total) (O/Nezahualcóyotl” 1º. y 2º.
grado. 12 de febrero 2008)

Las filas de los niños para entregar la tarea como respuesta a la voz fuerte de los profesores se han convertido en hábito, las respuestas de los niños ante “*que se lea fuerte*”, “*que se guarde silencio*”, la repetición en coro de las sílabas y palabras señaladas por el profesor, no son más que la expresión del ejercicio del poder del maestro sosteniendo que “el dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce el deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticulado que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños” (Foucault,1991: 104).

De esta manera el cuerpo singular de cada uno de los alumnos se convierte en un elemento que se puede mover, colocar, su fuerza no es la potencia que lo define, si no el lugar que ocupa el orden según realiza sus desplazamientos, sus tareas y actividades dentro y fuera del aula. Aparece entonces como un fragmento de la totalidad de la clase. En este sentido se reduce las posibilidades en el funcionamiento del cuerpo como totalidad y se fracciona en operaciones determinadas. Repetir en coro las sílabas señaladas por la profesora, va construyendo el cuerpo de los alumnos y lo que pueden hacer con él, a través de elementos de una serie, que se muestran en un conjunto de actividades desvinculadas entre sí, que se repiten y repiten de manera automática.

La señalización de las sílabas y la entonación de los sonidos siguen una secuencia, de tal manera que se exige que el tiempo de la maestra y la evocación de los sonidos o de las letras coincidan para crear la ilusión que se enseña y se aprende. De tal manera que la tarea fundamental que deben desempeñar los alumnos es doble, uno temporal y el otro sonórico, el primero permite ajustarse al tiempo del maestro, que responde al momento de la señalización y al de sus propios compañeros para dar respuesta oportuna a tal señalamiento, el segundo es la adecuación del sonido bucal que exige la letra o sílaba señalada. De esta manera se hace

coincidir tiempo y sonido, la coherencia de estos elementos hace pensar, desde la perspectiva de la profesora, que los alumnos están aprendiendo.

El ejercicio es la técnica por la cual se imponen a los cuerpos tareas a la vez repetitivas y diferentes, pero siempre graduados. Incluyendo en él comportamiento en un sentido que disponga hacia un estado terminal, el ejercicio permite una perpetua caracterización del individuo ya sea en relación con ese término, en relación con los demás individuos o en relación con un tipo de trayecto, así garantiza en la forma de la continuidad y de la coerción un incremento, una observación, una calificación. (Foucault, 1993: 165)

Por otro lado, lo que observamos en la práctica pedagógica de la profesora es un autoritarismo¹⁷ para imponer su perspectiva y formas de entender su quehacer, sobre los deseos y necesidades de los alumnos. La enseñanza que se observa desconoce el sistema sociocultural de los alumnos y la condición de sujetos, estimula la construcción de sujetos pasivos, obedientes, que no encuentran significatividad a los contenidos escolares. Es la promoción de una forma rígida de disciplina que se convierte en la mera obediencia a reglas fijas que producen fracasos a nivel académico y personal.

...la exigencia de la disciplina es construir una máquina cuyo efecto se llevará al máximo por la articulación concertada de las piezas elementales de que está compuesta. La disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir cuerpo, de extraer de ellos y de acumular tiempo, si no componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz. (Foucault, 1993: 168)

¹⁷ El autoritarismo es una visión exacerbada de la autoridad en el acto pedagógico. El acto pedagógico implica necesariamente la consideración de dos elementos, el educador y el educando, dotados ambos de libertad. Pero el primero posee además una autoridad extrínseca o intrínseca. El autoritarismo provoca una contraposición entre la autoridad del educador como portador de educatividad y la libertad del alumno como portador de educabilidad (Diccionario de las ciencias de la educación (1995) Santillana, México.

Contestar cuestionarios, copiar en el cuaderno lo del libro o lo del pizarrón, hacer planas de palabras o de números y resolver problemas matemáticos, muestran que la actividad principal de los maestros es la distribución individual de la tarea escolar, esto se contrapone con los referentes comunitarios con que llegan los niños a la escuela. Según Jackson (2001) una de las cosas que debe aprender el niño es el modo de cumplir con los deseos de los demás y a recibir órdenes de personas con las cuales tienen poco o ningún vínculo afectivo. Cada actividad se ejecuta conforme a una serie de normas que suelen ser muy precisas y que supuestamente entenderán y obedecerán los alumnos. Las instrucciones imprecisas de la profesora provocan confusión en los alumnos, sin embargo, estos intentan cumplir con las indicaciones, como una forma de encontrar la coherencia entre la exigencia y los deseos de ella.

Esto muestra que el acto pedagógico “es un acto de fe en valores y por ello suscita el deseo de transformar a los demás, pero aunque los valores sean temporales, frágiles, discutibles, en último extremo, el acto educativo impone una ley que obliga” (Postic, 2000:14).

Cuando los alumnos no realizan lo que se espera que hagan, los profesores muestran la falta o el error, esto aparece cuando lo que se dice o se escribe no encaja en el discurso de verdad que exige la escuela. La maestra anota en cada uno de los cuadernos las correcciones, cuando aparece lo que ella considera un error cuestiona al alumno, éstos se retuercen y se quedan callados, en estos actos se evidencian la posición de verdad en que se ubica la maestra, ella detecta la falta, la inobservancia a la regla, de las desviaciones que muestra el alumno de la verdad, muestra también la penalidad de la falta, su cuestionamiento aparece como un acto de castigo ante la desviación, de tal manera que el alumno muestra con su cuerpo y su mutismo la incomodidad que le genera el cuestionamiento que con voz fuerte, hace la maestra.

En estas acciones “se trata de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario” (Foucault, 1993: 183). La función de señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades (de los que saben y no saben), las competencias y las aptitudes, los niveles de responsabilidad y compromiso ante las exigencias de la escuela es castigar y recompensar el

quehacer del alumno a partir de las expectativas de la profesora y del sistema educativo en general.

Si bien es cierto, que hemos sostenido que la práctica pedagógica que desarrollan los maestros no propician aprendizajes significativos ni relevantes en los alumnos, que la finalidad no se centra en la producción e intercambios de saberes, sino más bien de producir obediencias a través de ejercicios y actividades rutinarias, es importante señalar que desde la perspectiva de Foucault (1993), la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). Con la disciplina el cuerpo es capaz de desarrollar la habilidad para hacer lo que antes no podía, de tal manera que el ejercicio “disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una aptitud, una capacidad que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte, en una relación de sujeción estricta” (Foucault, 1993:142).

Cuando la maestra anota en cada uno de los cuadernos de los niños las correcciones de la tarea e interroga: *¿No le entiendes? ¿Qué letra es esta?* Cuando da la respuesta correcta y dice *“repite en voz alta”* está produciendo algo que se interioriza en la subjetividad de los alumnos, de tal manera que “lo que hace que el poder se sostenga, es que no pasa sólo como potencia que dice que no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma de saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir” (Foucault, 1984:137). Todo acto pedagógico se postula a través del control de las acciones mediante el poder, que desestructura y reestructura en actos dialécticos pero silenciosos. Según Postic (2000), es en las relaciones sociales introducidas por el acto educativo donde el sujeto se descubre, evoluciona, se estructura. El proceso de transformación continua y permanente se desencadena y se mantiene por los intercambios organizados por los sistemas de control y regulación que constituyen las instituciones educativas y que son animados, con un margen mayor o menor de libertad por el educador.

Este tipo de prácticas, cuestionan la propuesta pedagógica que promueve la educación intercultural y muestran un claro ejercicio de imposición, de las formas de organización y de relaciones sociales con los procesos comunitarios que los grupos culturales indígenas han construido y que tienen siglos de historia. Pararse frente al grupo para leer en voz alta, sin que nadie escuche, me parece una agresión a la condición humana y una forma despiadada de poder, en el que no adquiere ningún sentido humano, menos pedagógico.

La propuesta pedagógica de la educación multigrado promueve que se realice una integración de contenidos y actividades de aprendizaje, en la que de manera conjunta profesor y alumnos sugieran un problema y que se distribuyan las actividades de acuerdo al nivel de complejidad y de los objetivos que se persiguen para cada grado.

De tal manera que se propicie en los niños la interacción interpersonal para alcanzar objetivos escolares. Esta propuesta pedagógica está orientada por los postulados centrales de Vygotsky, que como es bien sabido, propuso el concepto de Zona de Desarrollo Próximo para explicar el desfase existente entre la resolución individual y social de problemas y tareas cognitivas, sosteniendo que las personas somos capaces de resolver problemas o capaces de realizar aprendizajes nuevos contando con la ayuda de nuestros semejantes, en cambio no podemos resolverlos de manera individual. “La Zona de Desarrollo Próximo es la diferencia entre el nivel de tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente” (Vygotsky, 1973: 34). Desde estos postulados, se hace necesario un proceso de apoyo permanente del adulto (andamiaje) para definir tareas, actividades a partir de conocimientos previos e insertos en un contexto sociocultural de donde surgen, se reproducen y se transforman. En uno de los capítulos hemos descrito los contextos comunitarios concretos, desde estas condiciones deben pensarse y dirigirse los procesos educativos para dar cabida a las experiencias cotidianas de los alumnos.

Nos parece que la práctica pedagógica de los profesores nada tiene que ver con el sustento teórico vigotskiano que tiene la educación intercultural, pues rompe con las relaciones comunitarias, en donde surgen los contenidos experienciales necesarios que estructuran los aprendizajes previos y dan significatividad al mundo de los niños.

Lo que importa en la práctica pedagógica concreta que hemos observado, en el escenario escolar en que se inserta esta investigación, es la dominación del cuerpo y los impulsos de alumnos, los aprendizajes son memorísticos sin ninguna significatividad contextual, los únicos saberes valiosos son los que transmite la escuela, de tal manera que las miradas de los profesores se ubican en la observancia de regla y el sostenimiento de una verdad, la de los libros, la del maestro, la del curriculum. Las prácticas pedagógicas como las hemos analizado se sostienen bajo el imperativo que el grado de éxito de que disfrutarán en lo sucesivo los alumnos, depende de la cantidad de “conocimientos” que consuman en la escuela, de la capacidad que tengan para renunciar a lo que son y de adquirir los conocimientos de una sociedad moderna y consumista. La escuela moderna se sostiene bajo el mito de que los conocimientos científicos sobre el mundo que se adquieren en ella, son más valiosos que los conocimientos adquiridos en el mundo cotidiano. De tal manera que la imposición de los contenidos “legítimos” dentro del programa educativo de la educación intercultural se contraponen radicalmente con los saberes, producciones y relaciones sociales que se construyen en el seno de la comunidad indígena.

Capítulo IV

Discursos, resistencia y violencia en el acto pedagógico

En este capítulo se muestra las formas en que se instituye el quehacer de la educación formal y la fuerza que adquieren los discursos en torno a la escuela y el acto pedagógico. El acto pedagógico como realidad construida socialmente se sostiene a través de una serie de discursos y prácticas que la legitiman y le dan existencia material y simbólica en el entramado social y que adquiere un poder para “cultivar” a las nuevas generaciones. Si los discursos naturalizan al quehacer de la escuela, las acciones, comportamientos y actitudes de los alumnos, que fueron sujetos de estudio, vienen a cuestionarla. Los datos empíricos muestran que los alumnos se resisten al poder con sus acciones, comportamientos y actitudes frente al contenido y a la figura del profesor. Estas resistencias y formas de mostrar la fragilidad de la institución escolar y del profesorado, hacen pagar un costo en los alumnos, porque son objetos y sujetos de violencia física y simbólica con todo lo que ello genera.

4.1 Discursos sobre acto pedagógico

Las realidades sociales y culturales con las que tenemos contacto y construimos en la vida cotidiana, constituyen el paisaje de lo que percibimos y creemos como “natural”. Para Anzaldúa (2004) es mediante la educación que la sociedad trata de imponer como “legítima” y universal esas realidades que definen una concepción del mundo, construyen un sistema de valores y forman instituciones (redes simbólicas) para mantener las formas de organización y regulación de los sujetos en la sociedad.

Berger & Luckman (1995) sostienen que el ser humano desde su concepción se encuentra en una continua interacción con su ambiente, un ambiente que es a la vez natural y social. En su proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural

determinado sino, también, con un orden social y cultural específico mediatizado para él, a través de significantes que dan sentido a su existencia y explican su ser en el mundo. Desde esta visión es correcto sostener que no existe una naturaleza humana preestablecida biológicamente, que determine las acciones, comportamientos, sentimientos, actitudes, aptitudes, lenguaje, conocimiento y todo aquello que el ser humano pueda sentir, construir y reconstruir como elemento de las formaciones socio-culturales, sino más bien una producción humana dada a partir de la interacción de los hombres que permite que sea humano y produzca una humanidad.

Solo existe una naturaleza humana a partir de ciertas constantes antropológicas que delimitan y permiten las relaciones entre los hombres como seres sociales, pero las formas específicas de interrelación en cada contexto sociocultural están dadas por sus propios integrantes y esto hace que exista una variedad y variaciones de grupos sociales.

Los hombres juntos producen un ambiente social a través de todas sus interacciones y producciones socioculturales (objetos materiales, ideología, costumbres, hábitos, lenguaje, etc) y psicológicas. Ninguna de estas formaciones puede considerarse como productos de una constitución biológica, por lo que ningún ser humano puede producirse en el aislamiento total de otros hombres.

La existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad, esta estabilidad humana se da a partir de que todo individuo se inserta en un contexto social con cierto orden que le pre-existe (leyes, normas, formas de hacer las cosas) y que los impulsos biológicos con los que nace son siempre transformados por el orden social; el ser humano viene predestinado a la necesidad de alimentarse y a la práctica sexual, sin embargo el orden social define lo que se come y las formas correctas de hacerlo, las personas con quien uno se puede aparear y con quién no. De tal manera que, “la necesidad de un orden social surge por la inestabilidad de los impulsos biológicos inherentes al organismo humano, que hacen que el hombre en su relación con otros construya y desarrolle un entorno estable para su comportamiento” (Berger & Luckman, 1995: 96). El proceso mediante el cual el ser humano establece un orden social se le llama institucionalización.

La institución es un producto cultural que expresa cierto poder social y se refiere a las normas y valores que adquieren fuerza en una organización social o grupo y expresa la posibilidad de regular el comportamiento individual. Estos contenidos se interiorizan y pasan a formar parte de la subjetividad del individuo por el proceso de socialización.

Los orígenes de la institución están en la habituación, que es la repetición de un acto, que posteriormente otros pueden repetir de la misma manera con un mínimo de esfuerzo y que es aprehendida como una pauta de comportamiento que tiene una significación para los ejecutantes y se interioriza como rutinas en un depósito general de conocimiento dándose por establecido y que tiene su alcance en proyectos futuros.

Su poder regulador del comportamiento individual, según Berger & Luckman deviene básicamente de dos situaciones; la primera tiene que ver con que las interiorizaciones más importantes se llevan a cabo en las primeras etapas de vida del individuo (socialización primaria), cuando más indefenso y aterrado se encuentra ante el poder devastador de lo social. En este momento las órdenes de los padres se materializan y se objetivan para su interiorización, se perciben como verdades únicas por la que pueden generar sentimientos de culpa y remordimiento cuando estas no son respetadas o se transgreden. Esto último funciona como un organizador en potencia para el resto de las normas sociales a las que el niño, adolescente y adulto se van enfrentando en su relación con los otros.

La segunda situación de este poder regulador se obtiene de la multiplicidad que tienen las normas de mayor vigencia en un grupo social; son, por un lado, normas expresadas y dichas en las relaciones cotidianas, que si el comportamiento no se amolda a ellas, el actor queda dolorosamente en evidencia y a veces expulsado del grupo en cuestión. Otras, se encuentran en el nivel de representaciones colectivas que el sujeto incorpora para hacer posible la identificación subjetiva con los otros o con el grupo.

La heterogeneidad del conjunto social y su historicidad que permite que se vayan adhiriendo nuevas generaciones, hace necesario para el sostenimiento de la institución desarrollar mecanismos de legitimación que la expliquen y justifiquen, no porque aparezca

menos real a la vista de los nuevos, sino más bien porque este conjunto de normas y valores se viven como tradición ya que la nueva generación no ha participado en su construcción. Las normas funcionan como un código que por su capacidad de proponer significados establecidos, permiten construir un orden a una variedad de situaciones, circunstancias y estímulos recibidos de la sociedad y la naturaleza. En este sentido desviarse de ellas, contestarles críticamente, puede acarrear el riesgo de recibir un castigo de la autoridad, de ser expulsado del grupo o en casos peores ser estigmatizado (preso, psicótico, farmacodependiente, vagabundo, niño de la calle, reprobado).

De esta manera algo que surge como una creación social llega a experimentarse como si poseyera una realidad propia, y se presenta como un hecho externo y coercitivo. Es así como la institución se vive como una realidad dada, como si fuera natural y se transmite a una nueva generación.

Sin embargo, las instituciones encarnan una dinámica y construyen una vivencia particular entre los sujetos que la hacen posible. Para Lourau (1994) las instituciones se descomponen dialécticamente en tres momentos: universalidad, particularidad y singularidad. El momento de la universalidad se refiere a las normas universales de la sociedad, por ejemplo el salario, el matrimonio, la iglesia son instituciones verdaderas y generales. Este momento encarna la unidad positiva del concepto, lo que significa que en todas las sociedades existen normas generales a las que todos los individuos se deben someter o respetar, reconociendo que cada grupo social la expresa y observa de modo diferenciado.

El segundo momento es el de la particularidad, que significa que aún cuando las reglas sean universales existirán individuos que no las respeten y no se sometan a ellas, en este caso puede existir un sujeto no asalariado o que no esté casado. Este momento recupera la idea que toda regla general encuentra su excepción en situaciones particulares. En este sentido la universalidad lleva consigo la contradicción; las reglas universales no son encarnadas directamente en los individuos sino, que pasan por la mediación de formas sociales singulares. El tercer momento de la institución es la singularidad, resultante de la negación de la norma universal y la construcción de situaciones específicas acordes a las relaciones concretas de los

sujetos. En otras palabras significa que toda institución crea sus propias reglas, normas, valores que le permiten funcionar y lograr los objetivos que persigue.

En este sentido, la escuela, la iglesia, el ejército, la empresa operan a través de códigos específicos, que definen una estructura jerárquica y ciertas funciones sociales (educación, evangelización, seguridad, producción), además dentro de su dinámica interna realizan actividades secundarias que no son las que establecen las normas universales. Estos tres momentos se encuentran presentes simultáneamente y conforman una urdimbre que va definiendo las características y funcionamiento de una institución.

Desde estos referentes, el concepto de institución se entiende en dos acepciones; como un conjunto de normas, valores, tradiciones, costumbres y hábitos que dan sentidos y significados al ser y quehacer de los sujetos en el entramado social y que favorece el intercambio simbólico para construir un orden ante una variedad de situaciones y estímulos sociales y ambientales en que se encuentran. Y como un establecimiento específico institucionalizado en donde participan los sujetos y construyen una estructura y desarrollan una serie de funciones sociales. Ambas acepciones participan como mecanismos que buscan darle dirección a los impulsos del hombre y canalizar “adecuadamente” sus necesidades y deseos, en última instancia construye un orden social en donde es posible desarrollar una humanidad.

La escuela se ha introyectado en la conciencia de los hombres porque ha construido un discurso que la posiciona, que la ubica y que la define con capacidad para convertir a los niños en personas con conocimientos y habilidades que les permiten enfrentar de mejor manera el mundo que les tocó vivir. Ha construido un discurso¹⁸ de verdad que le permite ejercer un poder ideológico, pedagógico y político, que ha hecho hueso y carne en los individuos y en toda la estructura social, para considerarla como institución socialmente

¹⁸ Para Foucault (2006) los discursos son unidades lingüísticas que se han formulado para articular un saber sobre las cosas, los hechos, los acontecimientos que construyen objetos y el poder que controla y limita esos saberes que se producen en el ejercicio de poder, para él, la manifestación u objetivación del discurso dice algo y oculta, incluye lo que es pertinente decir y excluye otras cosas. En el discurso poder-saber son dos aspectos de un mismo proceso.

legítima, incuestionable en su presencia, que hace que se muestre como una institución del orden de lo natural.

Existen discursos fabricados que se agrupan y se admiten como “verdaderos” antes de toda reflexión, análisis o examen en torno de lo que es, hace y produce la escuela. Existe un saber sobre la escuela, que se articula con un poder para modelar cuerpos y conciencias. En palabras de Foucault (1991) “existe una perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder. No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o de aquél descubrimiento, de esta o de aquella forma de saber, sino que ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza” (Foucault, 1991: 99). En torno a la escuela, se han anudado discursos y prácticas pedagógicas que han propiciado su existencia y permanencia en el tiempo gracias a su saber que “vende” o “dona” y las prácticas de poder que realiza. De esta manera los discursos de la escuela no reconocen que ella misma es, al igual que el conocimiento, un invento del hombre.

De tal manera que la inmediatez de los acontecimientos áulicos provoca en nosotros una incapacidad para reflexionar sobre ellos. El ir y venir de la escuela, el trabajo de los niños en el aula, las tareas que estos tienen que realizar extraclase, los regañones de los profesores, la infraestructura de la escuela en general, se nos aparecen como realidades sociales cuasi naturales que se difuminan en nuestra conciencia. Parece que la realidad devora la capacidad de tomar distancia de ella para repensarla, analizarla y tomar una posición sobre ella.

Al pensar la institución escolar, no es suficiente con analizar su función y su finalidad oficial (unidad positiva), sino es conveniente recuperar su negatividad ya que en ella pueden desarrollarse acciones inconfesadas pero perfectamente objetivas. Centrar el análisis en esas funciones nobles llamadas aprendizajes, crecimiento, desarrollo, efectividad o servicio social, es ocultar la realidad que se vive en las cuatro paredes del aula. Por lo que, se hace necesario dar cuenta que el acto pedagógico no es una actividad inofensiva o de bienestar para los niños, al contrario está construyendo situaciones displacenteras y llenas de dolor para los alumnos.

Lo que se intenta mostrar en este capítulo son las situaciones que muestran resistencias al poder del maestro y a la institución escolar por parte de los alumnos, que cuestionan el saber y el orden que intentan promover e imponer. Además mostrar las acciones de agresividad y violencia física y psicológica que utilizan los profesores para imponer y dominar la conciencia de los alumnos en aras de incentivar el deseo y ambición de aprender.

De esta manera, se sostiene que el acto pedagógico está dejando “huellas negativas” en los educandos. Nos parece que ha sido muy fácil mandar los niños a la escuela, porque aparece como madre dadora y bondadosa, sin embargo, es pertinente preguntarnos sobre lo que pasa con el niño, qué estamos provocando en él y a qué lo estamos exponiendo al mandarlo a la escuela. Intentamos mostrar una realidad que sabemos que existe, pero lo consideramos lo “normal”, “correcto” o “no puede ser de otra manera” porque “así es la escuela” y además “los niños no quieren estudiar”, sin darnos cuenta qué tipo de ciudadanos estamos construyendo.

Para Savater (2000) al momento en que se universaliza la educación obligatoria y el hecho de que en diferentes países exista de forma parecida, hace que su realidad se diluya en la cotidianidad de las cosas, provocando que ésta se perciba como una necesidad imperiosa, de tal manera que su presencia, su transcurrir y porvenir estuviesen ya al margen de nuestras voluntades y responsabilidades. Esta presencia “natural” y ahistórica de la escuela, hace que carezca de connotaciones problemáticas y se le atribuya una potestad de lo bueno sin cuestionamientos.

El proyecto para escolarizar a los niños es construido por los adultos y se instaura con un discurso que lo define como algo legítimo y valioso, en esta construcción los padres ejercen suficiente poder para hacer que el niño llegue regularmente a la escuela, que manifieste cierto respeto a la normatividad y disciplina escolar, que realice las actividades que proponen los maestros y que se someta a una evaluación constante para que pueda demostrar los aprendizajes adquiridos y sus deseos de aprender.

Inicialmente es preciso reconocer que los niños llegan a la escuela e inician sus aprendizajes escolares en cierta medida a la fuerza. Nos explicamos muy ligeramente que la ruptura con la madre y la familia es el principal motivo que hace que el niño llore y se resista a entrar a la escuela para tomar sus primeras clases. La pérdida de la seguridad que ofrecen los primeros años de socialización en el contexto social inmediato hace que el niño rechace inicialmente la llegada a la escuela. De esta manera, forzamos a los niños para entrar, porque allí encontrará lo que su comunidad inmediata, las relaciones sociales espontáneas no le pueden enseñar, que necesita de la intervención de una institución especializada para poder acceder a los conocimientos científicos para entrar en una sociedad meritocrática y competitiva. Además es un derecho constitucional y una responsabilidad de los padres mandarlo a la escuela. Partimos pues, del supuesto que la escuela sabe lo que necesita el niño, la familia y la sociedad.

El niño es arrancado, a menudo ya por cierto, desde el jardín de infancia de la *primary community* (comunidad primaria), de las relaciones inmediatas, acogedoras, cálidas, y experimenta súbitamente en la escuela, por vez primera el shock (trauma) de la alienación; la escuela es para la evolución del individuo particular el prototipo casi de la alienación social. (Adorno, 1998: 75)

Para cumplir con su “función”, la escuela aísla a los niños de los adultos y de la comunidad, los clasifica por edades, por grado escolar y la organización del tiempo, del esfuerzo y del juego se hace muy importante. La escuela de forma encubierta promueve la separación del individuo con respecto a su colectividad; de sus relaciones de pertenencia, de igualdad y de respeto a sus semejantes para convertirlo en un competidor. El niño aprende desde el jardín de infantes las pautas básicas de lo que significa ser alumno, aprende básicamente la diferencia entre “juego” y “trabajo”. Para Foucault la arquitectura de la escuela moderna se construye, para permitir un control interno, articulado y detallado para hacer visibles los que se encuentran dentro, en donde se debe de operar una disciplina para transformación de los individuos. La escuela marca la diferencia entre los de adentro y los de afuera, de tal manera que su tarea es “obrar sobre aquellos a quienes abriga, permitir la presa

sobre la conducta, conducir hasta ellos los efectos del poder, ofrecerlos a un conocimiento, modificarlos” (Foucault, 1993: 177).

El niño entenderá que todo aprendizaje escolar exige un esfuerzo metódico que no está dispuesto a realizar, salvo en aquellas situaciones que lo divierten y entretienen. Se dará cuenta que no se trata de aprender cualquier cosa, en cualquier momento y de cualquier manera. A los adultos les interesa que los niños deseen aprender:

- a) Lo que la escuela quiere enseñarles.
- b) A la edad y durante el periodo en que se juzgue necesario ese aprendizaje. Para ello se construyen los periodos escolares, los grupos, grado escolar y edad.
- c) El precio del trabajo que sea necesario, para garantizar cierto nivel de aprendizajes y a las relaciones de dominación y disciplina que establezcan la escuela y los maestros.
- d) A través de las metodología, estrategias y técnicas, los programas de estudios, la experiencia de los profesores.
- e) En los grupos que define la escuela y las reglas de organización escolar y comportamiento grupal.

La enseñanza escolar se percibe como una acción deliberada para saciar la curiosidad del alumno y proporcionar los aprendizajes que de otra manera no podrían producirse. Sin embargo, en el acto pedagógico el deseo de saber del alumno choca con el deseo y las expectativas de enseñar del maestro. El profesor opera a través de un saber, que corresponde a los conocimientos adquiridos en sus años de estudios, recuperado de los maestros que tuvo y de las experiencias reflexionadas de su quehacer. Para Cordié (1998), el trabajo del maestro es transmitir un discurso de la ciencia que fue aprendiendo de sus maestros, de esta manera, espera que los alumnos le demanden su saber y que se apropien de él a través de las estrategias didácticas que implementa, tratando que el esfuerzo de su trabajo se traduzca en beneficios para sus alumnos.

Desde el discurso pedagógico moderno, la docencia constituye un proceso en el que intervienen dos personajes, el primero se trata de un formador (docente o profesor) y el

segundo es el sujeto en formación (alumno). Sostiene que en el proceso de enseñanza y aprendizaje cara a cara quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es decir, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender, de aquí que la enseñanza no existe sin el aprender o viceversa. Aquel que asume el papel de un sujeto de la producción del saber, debe convencerse definitivamente de que enseñar no se trata únicamente de transferir conocimientos, sino de crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Reconociendo que en el acto educativo se establece una relación con el otro en una relación social, éste es siempre conflictivo, sobre lo que quiere lograr. El acto pedagógico se fundamenta por un bien alcanzar, por la transformación de un sujeto que no es como “debiera ser”. Es la lucha contra el mal, y busca en el niño, desterrarlo de ese mal para que se conduzca por los senderos del bien.

En esa búsqueda del bien los profesores intentan desarrollar estrategias y actividades didácticas para dirigir los impulsos y necesidades de los niños, que se encuentran desorganizados, en energías y disposición para el aprendizaje de los contenidos escolares que son productos culturales dotados de un bien. Sin embargo, este ideal del bien que el maestro quiere alcanzar siempre falla, no encuentra siempre su “destino”. El acto pedagógico es la imposición de un deseo sobre el deseo del otro; el profesor desea que los alumnos se apropien de su propio deseo, que adquieran sus conocimientos para dejar de ser lo que son y se conviertan en lo que no son. Sin embargo, “el acto de enseñar es siempre un acto fallido, sobre el bien que quiere enseñar” (Gerber, 2007: 220), porque nadie puede saber sobre el deseo del otro, sobre su idea del bien y del mal, menos hacer que el propio deseo se introyecte como deseo del otro.

La escuela intenta construir un metalenguaje sobre el bien, sobre lo socialmente correcto, sin embargo para Gerber (2007) no hay *significante*¹⁹ más allá del lenguaje que pueda

¹⁹ Se recupera la idea de Lacan que el *significante* no se encuentra unido de manera automática a un significado preestablecido. La *significación* puede adquirir múltiples significados a través de una cadena de *significantes*. No

definirse como la verdad de todos los otros. Toda pretensión de fundar un metalenguaje es inseparable del ejercicio de un poder que pretende imponerse por medio de una violencia. Esta violencia la imponen los profesores a los alumnos a través de un discurso de verdad, donde muestran lo que deben significar los contenidos escolares sin reconocer las significaciones que cada uno establece con relación a sus deseos y expectativas. Es por ello que el acto pedagógico es arbitrario, complejo y contradictorio en esa idea de construir el bien para cada individuo, por eso es importante dar cuenta de lo que pasa en la escuela con los discursos y las prácticas pedagógicas.

4.2 Las resistencias al poder en el acto pedagógico

En el contexto de investigación fuimos testigos del desarrollo de las clases, del trabajo de los docentes y los comportamientos y actitudes de los alumnos con respecto a las tareas de aprendizajes y a las actividades planteadas.

Reconocemos que el conocimiento no constituye en absoluto un instinto del hombre, en este sentido, el deseo de apropiarse de los contenidos que la escuela ofrece es una construcción social, “el conocimiento está de hecho relacionado con los instintos, pero no puede estar presente en ellos ni ser siquiera un instinto entre otros” (Foucault, 1991: 22). La escuela, a través de los profesores, no sólo transmite o construye los conocimientos de una disciplina tiene también la tarea de producir el deseo de los niños para apropiarse de esos conocimientos. La tarea de la escuela es construir un sujeto que desee lo que la escuela ofrece. Esta tarea siempre falla, la reprobación, la deserción y el bajo rendimiento muestran este fracaso.

Existe una complejidad del acto pedagógico. Las clases escolares son complejas, tienen sentido propio, es como si tuvieran identidad propia compartida por sus integrantes y elementos. Lo que sucede en el aula en el momento de la clase tiene un sentido diferente si ocurriera en otra parte, “el aprendizaje en el aula no es nunca individual, limitado a las

hay sentido previo establecido que el significante represente. El significante sirve para que en él se inscriba algo que es de otro orden, algo que es una ausencia.

relaciones cara a cara de un profesor y un alumno. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar” (Sacristán, 2002:76). Esta condición de la clase adquiere características de simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad, haciendo una escena compleja y llena de incertidumbres entre los autores.

Aguilar (1985) sostiene que para explicar el trabajo de los maestros se requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Aunque a primera vista la escuela aparezca como un mundo dado y el trabajo de los maestros una reiteración de la normatividad escolar. Al profundizar en ese mundo se puede apreciar que el trabajo no está del todo dado, por el contrario, en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento. Ese mundo lo componen y lo construyen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales, expresadas en costumbres, tradiciones, concepciones, intereses y normas.

En una entrevista con la profesora de grupo, cuando se le preguntó sobre lo complicado que es atender a grados diferentes en espacios comunes nos comparte lo siguiente:

Profesora. Sí, lo que sí, tengo que ver terminar su tarea, los demás y pues les digo espérenme tantito porque no tengo más este... manos para terminar, soy una persona nada más, y espérenme tantito porque o ahorita que yo termine de explicar este... ponle que tercer grado bueno, y entonces termino con ellos y yo los atiendo también. Así les hago, tengo que, tengo que... ellos también me deben de dar el tiempo, porque si todos se amontonan pues no voy a poder sino que les digo, primero les doy su tarea a ustedes y después el otro y espérenme tantito porque son diferentes actividades, no es el mismo grado y entonces es así lo que así les digo pues que me esperen para que así me pueda acoplar a sus actividades de ellos. (E/Flor, mayo, 2008)

La profesora reconoce la dificultad que implica trabajar con los estudiantes un contenido escolar, las situaciones que enfrenta son problemáticas. Los niños se le amontonan, exigen que se les atienda, transitan en el salón de clases, hablan. A este conjunto de situaciones Jackson (2005) las definió con la metáfora de “colmena”, para dar cuenta de la inmediatez, la complejidad y la diversidad de encuentros y desencuentros en la clase. En esta “colmena” el profesor es el personaje principal para establecer el orden en el tráfico de interacciones sociales. En otras palabras instaura una disciplina, una forma de ser y hacer en el aula, controla el tiempo y obliga a que los niños se ocupen en actividades determinadas, de tal manera que se trata de construir un tiempo íntegramente útil para el aprendizaje. La disciplina que se impone en el aula tiene la finalidad de controlar las actividades y los ritmos de actuación de los niños, bajo la idea que todo tiempo escolar debe de ser útil. La disciplina consiste “en el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil, todo debe ser llamado a formar el soporte del acto regulado” (Foucault, 2003: 156). Es muy común escuchar en los profesores “*apúrense*”, “*no estén jugando...pónganse a hacer la tarea*”, “*si no terminan no salen al recreo*”, que muestran la importancia que le dan al tiempo escolar, un tiempo que debe destinarse a las tareas y actividades de aprendizajes y no a la diversión, en este sentido, el trabajo escolar y juego se ubican en tiempos paralelos.

Para Edwards (1987), el encuentro entre maestros y alumnos viene precedido por las respectivas imágenes y representaciones sociales que se han construido en el devenir de la práctica pedagógica, de tal manera que el maestro tiene una autoridad y responsabilidad que le ha sido delegada por la institución; enseñar y establecer el orden, es por ello que cuando la profesora sostiene, “*espérenme tantito porque no tengo más este... manos para terminar, soy una persona nada más...*” se coloca en una imposibilidad de dar respuesta a la demanda de los alumnos, esta incapacidad está precedida del supuesto que todo maestro sabe lidiar con esas cuestiones. Para Jackson (2005) el trabajo del maestro se caracteriza por un aislamiento, lo que significa que se encuentra solo ante un grupo, ante esta condición de aislamiento se presenta dos situaciones: la urgencia y la autonomía; la primera, hace referencia a la necesidad de dar respuesta inmediata a las exigencias de los alumnos; y la segunda, a la necesidad de tomar decisiones en pequeños espacios de tiempos para dar secuencia a las actividades de aprendizaje en el aula. El

aislamiento, la urgencia y la autonomía son situaciones que se articulan y dan cuenta de la complejidad del acto pedagógico.

El reconocer que necesita más manos, más tiempo, que la esperen, que es una sola persona, se observa una situación de frustración y de conflicto en la profesora ante la imposibilidad de atender a los deseos de los otros.

Si bien es cierto que los grupos que atienden los profesores son multigrados, y que hace que las necesidades y demandas sean múltiples, diversas e inmediatas, es preciso reconocer que el acto pedagógico en sí mismo es complejo, ya que es una relación con los otros, en la que no es posible saber sobre sus deseos y expectativas. Esta realidad cuestiona los preceptos de calidad de la docencia, los aprendizajes y del quehacer de la escuela misma.

Ante la dificultad que implica el quehacer de la educación en general y la educación intercultural en lo particular, lo que es necesario propiciar son los diálogos permanentes que permitan establecer acuerdos para ir construyendo relaciones democráticas e ir actualizando las complejidades que implica el acto pedagógico. Sabedores que los conflictos son parte de la cotidianidad del aula, mismos que no se deben de considerar como “negativos”, sino como una posibilidad que conduce a otras situaciones o direcciones en el quehacer educativo.

En entrevista a la profesora, al preguntarle sobre las dificultades que tiene para promover los aprendizajes de los niños, nos comenta:

Maestra: Sí, por lo mismo que, que no sé, pero la cosa es que aunque por más que quisieras que aprendieran, pero no todos, como que no captan porque otros están distraídos, o que otros no le ponen importancia, no le ponen la madurez de aprender y entonces... ahí es donde tambalean pue que no, no sé si porque... algunos sí le echan ganas pues... rápido le agarran, hasta para hacer dictados, todo eso, ya... ya saben pero algunos no, algunos no, y no saben ni qué, ¿por qué?, por lo mismo de que si piensan en otras cosas o puedan tener

algunas dificultades en sus casas, con los problemas y todo eso con la familia, de eso siempre existe, pero hay sí este... puede ser que los niños también este... lo llevan los problemas a la escuela y es donde ellos, aunque por más que esté presente, que esté su mente, que mire y todo eso, pero su mente está a otro lado, están idos. (E/Flor, Mayo, 2008, ocp)

Los alumnos parecen no tener ganas de aprender, se resisten a realizar las actividades sugeridas y manifiestan una situación de tedio ante el desarrollo de la clase. En este pasaje se ve claramente la problemática a la que se enfrenta la maestra, por su deseo de que los alumnos aprendan. Los alumnos se observan poco interesados por lo que pasa en la clase. La presencia de los diferentes actores del acto educativo, aunque necesaria no es suficiente para el logro de los objetivos educativos. Además de permanecer en el aula, los alumnos deben estar allí de modo más profundo y comprometido para que se produzcan los aprendizajes.

Si recuperamos la idea de Freud que cualquier relación humana está permeada por un vínculo de amor²⁰, el acto pedagógico no puede escapar de esta aseveración. Por lo que la relación entre el maestro y el alumno está regida por un vínculo identificatorio²¹. En este vínculo se crea la ilusión que el docente tiene ese saber que el alumno desea y necesita por lo que viene a ocupar el deseo del alumno, por amor se identifica con él para obtener aquello que es para su bien. El maestro es colocado en el lugar del saber y la verdad, saber sobre el deseo de sus alumnos y la verdad de la ciencia que se cree poseer. En esta ilusión se crea la transferencia como la suposición de que el maestro sabe, ocupando un lugar del saber del deseo.

²⁰ Para Freud, es el vínculo de amor lo que cohesiona a los hombres, es el que permite un lazo social y es capaz de vincular a los hombres y de organizar a las sociedades. Para él “si el individuo resigna su peculiaridad en la masa y se deja sugerir por los otros, recibimos la impresión de que lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos, y no de oponérseles, quizá, entonces, por amor a ellos” (Freud, 1978: 88).

²¹ La identificación es el proceso mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones (Laplanche, 1996:184).

Para Gerber (2007) ese lugar donde se cree encontrar sobre el deseo y se busca encontrar el bien tiene un nombre: el nombre del padre.

El nombre del padre es, en última instancia, el significante al que todo sujeto se dirige en busca de una respuesta para el enigma de su deseo, el significante al que se formula una demanda del saber, significante que no se confunde con el padre, quien nunca tendrá una respuesta última a menos de situarse en la absoluta impostura. (Gerber, 2007: 207)

En el acto educativo el maestro puede portar esta insignia del nombre del padre, por la posesión del rasgo del saber, que es diferente a otros rasgos que pueda poseer, sin embargo, el docente como sujeto, no es un universo completo sino un sujeto escindido, en falta. Sin embargo, se crea la ilusión que posee todo lo que el alumno desea (el conocimiento). En esta ilusión el alumno se identifica con su maestro para ser guiado por él, su palabra es palabra de amor, convirtiéndolo en su amo.

Con estas ideas nos preguntamos ¿Qué pasa con los alumnos que no aprenden, no saben hacer los dictados, su mente está en otro lado, están idos? ¿Será que no se identifican con el maestro o con la institución?

Gerber (2007) sostiene que toda situación educativa, fundada en el amor del maestro en tanto nombre del padre, puede presentar la perversión. La perversión como un actuar fuera de la ley, fuera de los estatutos que sostienen un “deber ser” y un “deber hacer”. Sobre todo cuando el maestro pretende estar a la altura del significante que lo nombra; nombre del padre. En este sentido, comenta él, la enseñanza tiene una dimensión obsesiva y el aprendizaje una respuesta histérica. En lo primero el maestro se empeña por dar más saber para colmar la ignorancia del alumno, actuando bajo el fantasma de dar lo que se tiene (el saber) para colmar al Otro. La respuesta histérica se manifiesta por el rechazo o negándose a asimilar aquello que se le ofrece, el alumno se coloca en la posición de sujeto dividido entre su anhelo preconciente de satisfacer la demanda del maestro y el deseo inconciente que se constituye a partir de la no satisfacción de la demanda.

El alumno muestra así una particular relación con la nada, en tanto se consagra a aprender nada, a respetar nada, a no asistir a clases, a uno escuchar la palabra del maestro, como única manera de alimentar el deseo que sólo se sostiene por la insatisfacción, cuando es alimentado con nada. Al parecer ser alimentado con nada o no dejarse alimentar es una estrategia del alumno para protegerse al deseo amenazado de desaparecer bajo el peso de todo aquello con que el educador, sin saberlo, pretende atiborrar. Las manifestaciones de aburrimiento, de absentismo en la clase, la ausencia que presenta en la clase, es una forma de resistirse ante el poder que los maestros manifiestan en el acto pedagógico.

Si el acto educativo se sostiene en la idea de alcanzar el bienestar de los sujetos, este está condenado al fracaso. El psicoanálisis instaura la idea que la enseñanza es siempre un acto fallido, un acto fallido con respecto al saber del bien que pretende alcanzar, pues la falla (reprobación, ausentismo, mentes idas) sólo puede considerarse como tal, desde la referencia de un ideal del bien en la que se basa la ética del maestro. Ese ideal es guía constante del maestro y de la institución educativa, sin embargo tarde o temprano ésta fracasará en su empeño de hacerlo cumplir. El psicoanálisis se opone a esta ética del bien, sin embargo no pretende señalar que se busque en otra parte, sino que sostiene que esto no existe, porque nadie sabe del deseo del sujeto, ni él mismo. Simplemente interroga la causa del deseo, del deseo de la imposición de un ideal que está siempre condenado al olvido.

En este sentido, todo ejercicio del poder encuentra en el otro su resistencia. Los profesores, sujetos de estudio, no se interrogan sobre su deseo, ni se abren el espacio para preguntarse sobre el deseo de los alumnos. Su ideal pedagógico está basado en la repetición de un saber que les es dado de otro lado, del curriculum, de la ciencia, de los textos, nunca de los propios deseos y de sus alumnos. Sin embargo, como forma de sostener el significante del nombre del padre, constantemente castigan, llaman la atención de los alumnos, reportan las desviaciones a los padres, amonestan verbalmente, amenazan de llamar a los padres, de reprobación y de expulsarlos de la escuela.

Hemos mostrado la imposibilidad de que el alumno se deje eliminar por los deseos del maestro y la escuela, aún cuando, la escuela básica para todos los niños, se sostiene a través

de la idea que la niñez es el tiempo privilegiado de preparación y de ayuda para el desarrollo óptimo del ser humano y para construirle un destino promisorio o menos doloroso, podemos observar lo siguiente:

Cuando el profesor con la intención de estimular la memoria de los niños lee reiteradamente cada oración que coloca en el pizarrón, lo repite una y otra vez y dice ¿Qué palabra debe de ir aquí? Señala un espacio donde falta la palabra. Los niños dicen una palabra, no es la que espera el profesor, los niños dan otras palabras y no es, hasta que le atinan. Mientras esto sucede algunos niños no contestan, otros juegan, golpean la cabeza de sus compañeros con sus cuadernos, platican, arrastran sus sillas o mesas, me parece que están ausentes. (O/Cristóbal Colón, 3º. y 4º. grado, 06 de febrero de 2008)

La resistencia al poder y del saber del maestro se expresa por el desinterés en la actividad del profesor, se traduce en juegos, molestar al compañero, quedarse callado, bostezos, ruidos, pláticas entre compañeros, salida al baño. Sin embargo, los profesores desconocen o no quieren darse cuenta de esto, ellos obligan, sancionan, repiten hasta el cansancio los contenidos y los alumnos se resisten. Existe una dimensión del sujeto que no es posible dominar, sus deseos. Estos acontecimientos que se describen, dan cuenta de un malestar del alumno en la clase, producto de lo insoportable que le resulta el contenido, por ser de “otro orden”, de otra naturaleza, que no lo interpelan.

En otra observación:

Los niños del grupo denominado, por el maestro, de los 7 aparentemente están leyendo (me parece que simulan pasando la vista sobre las letras). El profesor pasa a cada unos de los lugares y les pide que lean, los niños no pueden leer (no saben). El profesor lee en voz alta y el niño repite lo que dice el maestro, así pasa con cada uno.

La clase se desarrolla en un desorden, unos platican, otros bostezan, juegan, sólo los que están junto al profesor simulan estar haciendo la tarea. Sólo a la mirada del maestro hacen lo que les pide. (O/Cristóbal Colón”, 3º. y 4º. grado, 13 de febrero de 2008)

Los alumno van definiendo estrategias para sobrevivir en la escuela; para que el maestro no los regañe, no los repruebe, reciban una mirada confortante, para ello utilizan la simulación, por ejemplo: cuando el maestro los pone a leer, ellos simulan que lo hacen, colocan el libro sobre el mesabanco y pasan la vista sobre las letras y con el rabillo del ojo ven pasar al maestro. Cuando se acerca mueven sus labios, cuando se va, se desentienden y platican o juegan con el compañero. Otra estrategia, es esperar que llegue el profesor al lugar del alumno, éste lee el contenido y les dice así se hace, ellos repiten en voz alta lo que el maestro lee. Después se liberan y se ponen a hacer otras cosas.

Cuando leen en voz alta lo que la maestra señala en el pizarrón, los que no saben leer, esperan que otros lean correctamente y ellos repiten, buscan desde sus propios referentes algo que espera el profesor, para ello es indispensable aprender a leer los gestos de la maestra. Las tareas que se dejan para la casa, la hacen en el salón copiando al compañero o compañera, se lo entregan al profesor y se muestran libres.

Con relación a la permanencia en el salón, las salidas al baño son muy frecuentes, salen en parejas y a veces más, se quedan jugando al lado o frente a los salones. Salir del salón los libera de la tensión que genera la presencia del profesor y la tarea escolar. Parece que opera como huida o escape a una situación que desean evitar.

Para Postic (2000) el proceso educativo no se pone en marcha más que cuando un movimiento anima a cada uno de los actores uno hacia el otro para conseguir los objetivos escolares, se bloquea cuando se generan situaciones que no son deseadas por el niño o bien porque este último se resiste mediante una actitud pasiva o activa. De tal manera que no existe acto pedagógico sin un reconocimiento de lo que está en juego, la construcción de nuevos saberes útiles y que valen la pena, tanto para el que aprende como para el que enseña. Desde

los referentes de Postic, el trabajo que realizan los profesores, se aleja de promover los aprendizajes escolares de los niños. Como se muestra con los datos empíricos, los alumnos intentan desentenderse de las actividades escolares a través de la fuga.

Para sobrevivir en la escuela, el trabajo del alumno es probar y confirmar el conocimiento de una ciencia donde el profesor es el portador, simulando hacer y decir lo que el maestro desea, negando su propia historia de sujeto cultural. En esta situación el profesor impide al niño preguntarse sobre su mundo particular, sobre sus motivaciones y deseos. Apareciendo los contenidos escolares sin significatividad contextual que favorezca su transformación personal.

Los alumnos hacen posible encontrar alternativas creativas para aparentar saber y cumplir con la tarea, en la siguiente descripción resulta interesante la estrategia de dos niñas para cumplir con la tarea de matemáticas:

Algunos niños no hicieron la tarea en sus casas y la están haciendo en el salón.

Tres niñas están escribiendo en sus cuadernos en el piso, pasan las páginas del libro y anotan, es el libro de español y están haciendo la tarea de matemáticas, esta consiste en hacer la numeración de uno en uno hasta llegar al cien.

Me llama la atención y me detengo a observarlas. Pasan una página y anotan en sus cuadernos, pasan otra y anotan y así sucesivamente. Lo que logro percatarme es que van copiando el número de páginas.

Las niñas no saben los números, por lo que van pasando las páginas sucesivamente y van anotando los números.

Estas niñas se acercan a mí y me muestran sus cuadernos, ellas hicieron hasta el 101 y no al 100 como era la tarea, reviso el libro y el libro tiene hasta 101 páginas numeradas.

Me muestran sus cuadernos y les pregunto los números, no saben, me miran y dicen que no saben, quien sabe es otra compañera que está con el profesor entregando la tarea.

Investigador- ¿Cómo le hicieron para hacer la tarea?

Niña- Con el libro (señalan al libro que está en el piso). (O/Cristóbal Colón, 19 de febrero de 2008)

Sobrevivir en la escuela es lo primero que debe aprender el niño, más allá de los aprendizajes de los contenidos curriculares, lo importante es saber qué quiere el maestro y hacer lo posible para cumplirle, no interesa el modo. Las niñas muestran su tarea y el profesor las califica como buena, un gran logro para ellas, han sabido cumplir con el deseo del maestro.

Foucault llamó luchas inmediatas a aquellas en las que la gente cuestiona las instancias de poder que están más cercanas a ellas, aquellas que ejercen su acción sobre los individuos. Estas luchas, no se refieren al "enemigo principal" sino al enemigo inmediato y que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos. En este sentido, lo más cercano a los alumnos son el maestro y la tarea escolar, de tal suerte que no se revelan ante el discurso hegemónico, universalizado que hace que ellos permanezcan en la escuela y haciendo lo que no quieren o no encuentran sentido desde sus propias necesidades o deseos, más bien a lo que les molesta en la inmediatez de la clase y el profesor.

El discurso que se ha construido en torno a la escuela y los aprendizajes, como medios para que el individuo se prepare para la vida adulta en la sociedad, no le interesa a los alumnos, no saben, pero reconocen que tienen que salir bien libradas de las amenazas, regaños y *chicharronzos* que da el maestro. En este sentido, la permanencia del alumno en las clases y lo que intenta enseñar la escuela carece de valor para los niños y hasta parece, que no vale la pena aprenderlo. Esta idea se corresponde con lo que Willis (1998) sostiene, cuando analiza un grupo de estudiantes de la clase obrera en Inglaterra. Describe al grupo como resistentes a la autoridad escolar, que se convierten en lo que él llama contracultura escolar (fuman, toman bebidas alcohólicas, se escapan de la escuela, se muestran desobedientes). Los alumnos se

resisten a aprender lo que les ofrece la escuela, de tal manera que cuando tienen que ingresar al ámbito laboral, éstos vienen a ocupar puestos de obreros. Para Willis, estos comportamientos y actitudes están muy lejos de ser situaciones individuales o psicopatologías, más bien surgen de circunstancias definidas en una relación histórica y que tienen que ver con las formas de ser y pensarse como grupo. En este sentido, la escuela no puede ser portadora de un futuro promisorio, más bien opera como una instancia formal, legitimada que promueve lo que el autor llama, la reproducción del status de clase.

Estudiar o aprender lo que la escuela pide, no es algo que le interese al niño, más bien es un deseo, una necesidad o un interés de los adultos. Las recompensas que se obtienen a través de la formación escolar, el niño se ha enterado de oídas, no es una necesidad que trastoque su vida infantil. En este sentido, el niño no sabe lo que ignora, además no se interesa en saberlo, es la escuela la que define lo que los niños deben aprender porque no lo saben. De esta manera el niño que llega a la escuela se da cuenta que el profesor es quien le da importancia a lo que no sabe o ignora el alumno.

En entrevista con el profesor nos comparte:

Maestro: Si yo les ando, yo les estoy repitiendo como a veces le digo yo, “soy un disco rayado ya”, de que todas las mañanas es repetido todo para que me cumplan, que lleguen temprano, que hagan la tarea, que... bueno eso es lo que he observado de que siempre la formación es repetitiva, todo es repetido, ¿Para qué lo hago? para que ellos también le vayan entendiendo poco a poco, que ellos cumplan porque hay veces que llegan bien tarde y yo no puedo entrar así, porque si entro así, ellos ya no entran, los tengo que esperar todos. Y llegó el momento que con los padres de familia hice una reunión y les digo: ¿Qué pasó? – “Pss, cierre usted la puerta, me dijeron – Bueno”. Lo probé yo cerrar la puerta, entraron cinco, ¡aaaah, feliz ellos!, para ellos mejor.

Investigador: O sea, eso de formarlos es de obligarlos a que lleguen... que usted es quién los va a meter...

Maestro: Sí, yo los voy a llevar a todos, si los que yo veo que no están los mando a traer... sí, los mando a traer “tú ve a ver a fulano, tú ve a traer a fulano” y así para que así ya los lleve yo a todos.

Investigador: Porque ellos solitos...

Maestro: Ya no llegan, ya no entran, por eso es que yo he estado hasta las nueve, nueve y cuarto... el horario es que debemos de estar ya ocho y media pero no vienen y si les digo ya cinco, los demás ni en cuenta, jugando en la cancha, no entran... por eso yo los tengo que formar y esperarlo los demás y irlos a traer para que ya entremos todos, sí... así es, no hay ese interés de cada niño. (E/Beto, Mayo 2009, ocp).

Ante la necesidad que tiene el maestro de hacer que los niños reconozcan la importancia que tiene la escuela, se identifica como un “disco rayado”, que repite y repite, lenta y constantemente, que cumplan, que se comprometan, que lleguen a la escuela. También reconoce que sin alumnos su tarea educativa no es posible, necesita de la presencia de ellos para iniciar su quehacer.

A los niños se les impone una humanidad tal y como la concebimos los adultos. Según Savater (1998: 92) la educación siempre es un intento de rescatar al semejante de la fatalidad zoológica o de la limitación agobiante de la mera experiencia personal. La educación en la modernidad busca que el ser humano sea libre, pero cómo pensar esa libertad, si primero se da coacción, se busca la obediencia.

4.3 La violencia en el acto pedagógico

La escuela es una institución que condena la ausencia de ambición escolar de los alumnos o de los familiares, de tal manera que jerarquiza a los alumnos en función de sus

deseos de aprender lo que la escuela enseña. Condena las resistencias del alumno a dejarse dominar por las palabras y las acciones del maestro. El profesor vigila y castiga toda desviación o resistencia a sus postulados, a sus deseos y a la disciplina que quiere imponer. La disciplina implica un vínculo entre la obediencia y la utilidad, sin embargo, toda resistencia a esa disciplina o utilidad se sanciona con el castigo.

Nace de esta manera “una anatomía política que es igualmente una mecánica del poder que define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, si no para que se opere como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determine” (Foucault, 1993:141), mismas que están vigiladas y sancionadas.

Toda falta de ambición por el estudio provoca en los profesores actitudes y acciones violentas con la intención de despertar en los alumnos el interés y entusiasmo por los contenidos académicos. Las humillaciones, las comparaciones, las amenazas y golpes son utilizados como prácticas cotidianas con la intención de imponer y doblegar la conciencia y comportamientos de los niños para que estos dirijan sus esfuerzos al estudio.

Maestro — Tú de plano Eduardo y Fernando no cumplen, los voy a mandar con el maestro que los lleve a Tuxtla (me señala). Allá, está el maestro, está con el doctorado... ¿Qué problemas tienen? No les gusta leer, sino quieren ir a Tuxtla hagan la tarea, Él está viendo... deben mostrar que sí cumplen con la tarea.

Maestro. — ¿Dónde están las otras lecciones? Van a ir con el maestro que está allí (me señala con su mirada) que los lleve a Tuxtla, a ver qué hace con ustedes. (O/Nezahualcóyotl, 4°. 5°. Y 6°. Grado, 29 de enero de 2008)

Con el tono de voz fuerte y su mirada penetrante el profesor se muestra amenazador. Ante la desobediencia del alumno, el maestro hace el ofrecimiento de un acto que considera desagradable para los alumnos, con la intención que estos obedezcan y eviten las actitudes y

comportamientos rebeldes y de resistencia a sus deseos. Toda amenaza es el presagio de algo más grave, más doloroso, sin embargo, no necesariamente se cumple. Opera como un mecanismo de coacción para mostrar lo poco pertinente e indeseadas que son los comportamientos o actitudes que se observan.

Surge de un acto evaluativo a partir de lo que es deseable o no que suceda con el alumno en la escuela. Para la escuela, ser alumno significa apropiarse de las valoraciones que conforman el prototipo social del estudiante; ser obediente, tener ganas de estudiar, ser responsable. La función de los estereotipos es uniformar y homogenizar a los sujetos a partir de un rasgo, una característica una condición, de tal manera que por el hecho de ser alumnos, a todos los niños se les exige lo mismo.

En la práctica cotidiana, el ser alumno se expresa de diversas y contradictorias formas, sin embargo cuando los niños no responden a este estereotipo que los nombra (alumnos) los profesores utilizan estrategias arcaicas²² para hacerse obedecer.

“...*que los lleve a Tuxtla*” a parece como un deseo del maestro de deshacerse de los alumnos. El trabajo de los docentes acontece en una relación inmediata, en un dar y un recibir, en aceptar y ser aceptado. Hemos sostenido que toda relación educativa se establece por un vínculo, cuando este vínculo no se establece los sujetos no se toleran. El querer ser deprender de la responsabilidad del alumno muestra un malestar en el docente que pasa por la impotencia; no ser potente de hacer que el alumno le interese la escuela. Para Cordié (1998) el acto pedagógico se distingue por lo imposible y por la impotencia, lo primero tiene que ver con la condición misma de los sujetos que participan y se muestra como la incapacidad de imponer un deseo al otro, y lo segundo con el sentimiento de incompetencia que sienten los docentes por buscar lo imposible. En este sentido “el docente se cree incompetente y por lo tanto culpable, su fracaso pasa a ser una herida narcisista con todas sus consecuencias psíquicas” (Cordié, 1998: 44).

²² Adorno sostiene que la profesión docente ha quedado arcaicamente rezagada respecto de la civilización cuando se hacen presentes las acciones que se han acumulado históricamente sobre lo que significaba ser maestro, que se ubican en el inconciente y que se traducen en refunfuño, reprimendas y usos de fuerza física para el cumplimiento de su función.

Cuando los profesores se dan cuenta que no pueden hacer que los niños se interesen por la escuela, atribuyen esta situación a un fracaso personal y a una capacidad insuficiente y dudan de su competencia.

El acto pedagógico, implica una relación de comprensión intelectual y emocional entre los actores. Toda comprensión exige tanto para el educador como para el alumno un esfuerzo intelectual y emocional consciente de buena voluntad manifestada mediante el deseo de comprender y la capacidad de empatía, para intentar cruzar el desfiladero que el acto pedagógico supone.

Toda intención educativa se desvirtúa cuando los sujetos involucrados no están dispuestos o no tienen la voluntad de participar en la construcción de los conocimientos, en este sentido, ni los alumnos, ni el profesor tiene la disposición de “encontrarse” para ir a objetivos educativos. Por eso “...*que los lleve a Tuxtla*”, es la muestra palpable, que no existe ningún vínculo y si lo hubo, de ello, no queda nada. Es además, una forma de expresión de violencia simbólica, que de forma naturaliza utiliza el maestro, para dirigir los esfuerzos de los alumnos hacia el estudio.

Sin embargo, tanto el profesor como los alumnos están atrapados en una situación sin salida, ya que tienen que soportarse, aunque no lo deseen. Un rasgo característico de la escuela, es que tiene en su seno, niños y profesores que no quieren estar allí, que no se quieren encontrar.

Por otro lado, el discurso “...*él está viendo... deben mostrar que si cumplen con la tarea*” muestra una preocupación del maestro por no verse incapaz de realizar bien su trabajo. Además se remite a una debilidad de su personalidad y de su saber pedagógico, pues la presencia del “extraño” la utiliza como estímulo para promover el deseo de aprender. Es una forma de hacer presente la mirada externa para hacer que los alumnos cumplan con las actividades de aprendizaje. En este sentido, muestra un desplazamiento de su autoridad para depositarlo en el extranjero. En otras palabras la autoridad que se supone tiene como sujeto de la verdad está fuera de él.

La separación o expulsión también son acompañadas por amenazas de golpes cuando se rompe el orden que el maestro quiere imponer.

Cuando el maestro se percata del bullicio, dice “Silencio, a sus lugares, les voy a dar sus chicharronzos si no se sientan” [voz muy fuerte]. El maestro se para, toma una regla de medir de un metro, se dirige a la puerta y les hace un movimiento que les va a pegar si no se sientan y están en silencio. (O/Cristóbal Colón”, 1º y 2º. Grado, 13 de febrero de 2008)

O en otro caso:

El profesor coloca un cable de luz eléctrica en las trabillas delanteras de su pantalón (¿Para qué lo miren?). (O/Cristóbal Colón, 3º. y 4º. Grado, 13 de febrero de 2008)

Para Belgich (2005) este tipo de pequeñas y grandes coacciones, de amenazas y de humillaciones repetidas es una forma de aniquilamiento que revela el maestro, como si matara a cientos de seres con una bomba. En este tipo de prácticas, las emociones, la simpatía, la ternura y la compasión deben ser suprimidas como formas de sentir de la subjetividad de los alumnos. Este aniquilamiento es una violencia hacia la condición humana, sin embargo, “el neoliberalismo se apoya en esta violencia, que se globaliza y que en verdad no es otra cosa que una guerra generalizada, pero que se dirime y continúa en términos políticos” (Belgich, 2005: 20). Es importante reconocer que cuando estas acciones de los profesores se instalan en la subjetividad de los alumnos, éstos pagan un precio alto, que es la muerte de la curiosidad infantil, que supone el divorcio del sujeto de sus propios sentimientos y las afectaciones, suponiendo que ellos son los responsables o culpables de esas acciones. El costo más alto es la falta de autonomía, pues, la voluntad y el deseo del otro se instalan en la subjetividad para dominarla.

En un estudio realizado por Jackson (2001) con 50 profesores de educación primaria de Palo Alto California encontró que los maestros valoraban positivamente y de manera importante el interés, el entusiasmo y la participación que expresaban sus alumnos en las clases. Estas actitudes las observaban a través de la búsqueda de información que ampliaran los temas seleccionados, sus disposiciones para hacer cosas en el aula y las argumentaciones sobre los contenidos escolares, sin embargo, en el caso particular de los profesores que se observaron muestran, que cuando los alumnos no muestran el interés y entusiasmo por sus estudios son amenazados severamente. Con relación a los castigos que utilizan los profesores están los físicos, verbales y simbólicos.

“Los niños no tienen lo que se llama hábitos de lectura”, sostuvo un profesor y fue una idea que circuló e hizo eco entre los asistentes al curso-taller “estrategia: 11+1 acciones en la escuela para formar lectores desde la biblioteca escolar”, dirigido a profesores de educación intercultural bilingüe en febrero de 2008. Llamaron la atención dos aspectos de esta aseveración del maestro y compartida por sus compañeros.

En primer lugar, la idea que el hábito de lectura lo debe poseer el niño como una acción espontánea que surge de su propia naturaleza. Y por otro lado, una responsabilidad individual en la que el profesor no tiene injerencia. La carencia del hábito de lectura se resuelve poniéndolos a leer, pero que el alumno sepa que es un castigo. En ese mismo curso los profesores al discutir sobre la relevancia que tiene la promoción de la lectura en el aula sostuvieron que “...a los niños los ponemos a leer como castigo, cuando alguien no está poniendo atención, le decimos: ahora tú lees”

Reconocieron, además, que no es la mejor manera de incentivar la lectura en los niños, pero que se hace con frecuencia. Otra forma de castigar las conductas indeseadas es solicitar la tarea al alumno que está jugando o molestando a sus compañeros.

En una plática con los alumnos y después de preguntarles si los maestros eran “bravos” me dijeron que el profesor Far era el más bravo, que les dice que *“si no se comportan bien que se vayan a sus casas”* [voz fuerte] o, también, que les manda reportes a sus papás para que

éstos les regañen. El maestro Tono (primero y segundo) es quien les pega más, los cablea. El maestro Arquí también les pega y dice que les va a dar sus chicharronazos. En el discurso de los alumnos existe el reconocimiento que son víctimas de las amenazas físicas y los golpes de los profesores.

En una observación:

De manera repentina el maestro deja de leer lo del pizarrón y se dirige rápidamente a uno de los niños, le arrebató de manera repentina una navaja (Gillette) con la que estaba intentando cortarle el cabello a uno de sus compañeros. El profesor le quita la navaja e intenta rasurar el cabello del niño, (repitiendo la acción), el niño se resiste, intenta agarrar la mano del profesor y hace un movimiento de cabeza para evitar ser alcanzado por la navaja. El profesor se aparta y deja la navaja en su mesa.

Ante este acontecimiento algunos guardan silencio, otros voltean a ver la acción del maestro y otros no se dan por enterados.

En la cintura del profesor anda un cable de electricidad del número 10 (aproximadamente) lo sostiene de las dos trabillas de enfrente su pantalón. A dos niños en momentos diferentes el maestro les pega un golpe a cada uno con el cable, estaban jugando con otros compañeros.

Platicando con los niños y, a partir de los acontecimientos, les pregunté, si era frecuente que les pegara, uno de ellos me dice que “NOS CABLEA”, “algunos les pegan casi todo los días, como aquel que está de verde, le pegan” . A otros les pone apodos como “Panza de león”. (O/Cristóbal Colón, 1º. 2º. Y 3er. Grado, 06 de febrero de 2008)

En esta observación se presenta la imagen del maestro como alguien físicamente más fuerte que golpea al más débil. Estas acciones de agresión de los profesores aparecen después que oficialmente se ha abolido la violencia física en el aula, que sin embargo, en algunas partes

del país en la práctica cotidiana es conservada como si se tratara de un valor eterno de una obligación o derecho genuino. Para Adorno, en este tipo de acciones, el maestro infringe un código de honor transmitido de generación en generación, ya que el maestro no juega limpio porque la ventaja física y su saber frente a sus alumnos, hace que se aproveche ilegítimamente de ellos.

La fuerza física la impone el maestro porque al parecer las cosas no van muy bien en el aula, los alumnos han renunciado a su saber y autoridad, con los azotes y las amenazas quiere darse a escuchar y establecer el orden.

Sabemos que la vida escolar se construye sobre la lucha por la inclusión en el conocimiento, pues, aprender es incluirse al mismo tiempo, pero también requiere del reconocimiento, esto es, ser considerado capaz de aprender. El niño necesita ser reconocido en sus capacidades, en sus potencias, si estas potencias no son registradas como existentes, como poderes singulares, existen muchas dificultades para el aprendizaje escolar. Una forma de desconocer sus potencialidades es a través de la violencia.

El profesor está atendiendo a un niño del “grupo de los 7” (así lo designó el maestro porque fueron los 7 alumnos que llevaron la tarea), de repente se da cuenta que una niña del grupo de los 9 (los que no hicieron la tarea) está jugando. El maestro va a su mesa, agarra el cable y se dirige a la niña, y le da un “cablazo”. La niña se retuerce y se va a su lugar.

El profesor se da cuenta que dos niños están jugando, se les acerca y le da a cada uno un cablazo. Los niños golpeados son quienes no hicieron la tarea en la casa, en ese momento el profesor pidió que la hicieran. (O/Cristóbal Colón, 1°. 2°. Y 3er. Grado, 13 de febrero de 2008)

La violencia tiene como motor y se alimenta permanentemente de una intensa inseguridad que tiene el sujeto; especialmente inseguridad de sí mismo. La violencia es entonces la expresión de la impotencia ante la imposibilidad de imponer su forma de ser y hacer en el acto pedagógico.

Berenstein (2000) sostiene que desde una relación intersubjetiva (relación con los otros), la violencia consiste en los actos que se realizan entre un sujeto y un otro vinculados consistentemente en el despojo de su carácter de ajinidad y el intento de transformarlo en semejante o idéntico a sí mismo.

La violencia se asocia al borramiento de la subjetividad del otro, la cual se apoya no sólo en la especificidad de su deseo sino en su carácter de otredad en un vínculo, sea éste familiar o social. Es ni más ni menos que hacerlo desaparecer como un Yo distinto. Lo ajeno caracteriza aquello del otro que el Yo no puede inscribir como propio a pesar de intentarlo. (Berenstein, 2000: 259)

Es importante reconocer que la naturaleza no nos impone ninguna aptitud a la violencia, son las circunstancias sociales las que determinan el pasaje al acto y sus modalidades. Es un comportamiento adquirido; ella no es, ni inevitable ni instintiva. Tal parece que es estos casos, la incapacidad de promover los aprendizajes es lo que genera impotencia que se muestra en violencia física.

El golpear al niño aparece como una tiranía salvaje como una dominación serena sobre el mal, del orden sobre el desorden. Parece que a los niños se les trata como prisioneros, “la prisión es el único lugar en el que el poder puede manifestarse de forma desnuda, en sus dimensiones más excesivas, y justificarse como poder moral –tengo razón para castigar puesto que sabéis que es mezquino robar, matar” (Foucault, 1992: 81).

4.4 Las huellas de violencia Física

Hemos sostenido que los dibujos expresan experiencias personales y representaciones psíquicas que dan cuenta de los atributos e imagen de una persona. En este sentido recuperamos los dibujos que a nuestro parecer muestran la subjetividad de algunos alumnos ante la experiencia escolar y propiamente la relación con los profesores. La lectura que hemos hecho de ellos, no corresponde a la propuesta de Machover, eso es más complejo y se necesita formación especial, sin embargo, podemos sostener que la violencia física o simbólica a que son objeto y sujetos los alumnos pueden explorarse a través de las representaciones gráficas que ellos hacen. De tal manera que las acciones de golpear o apalear se construyen como una imagen en la conciencia e inconciencia de los alumnos. En los dibujos que se les pidió a los alumnos para representar a la escuela y a los maestros, se observan con frecuencia imágenes como la siguiente:



Dibujo 1. Elaborado por un niño de 8 años

En esta imagen, el maestro, aparece sosteniendo una regla amenazante, imagen que representa su poder constituido subjetivamente como imagen natural por los discursos que ubican al maestro como el que dicta la ley en la escuela y sus prácticas cotidianas, de tal

manera que las acciones de los profesores se interiorizan y pasan a formar parte de las representaciones colectivas de los alumnos, que podemos tener acceso a través de su objetivación en los dibujos. Se produce así el imaginario de los alumnos en sentido afectivo, que se asemeja a un verdugo, en palabras de Adorno (1998), refuerza la idea que el profesor no es un señor, sino un ser endeble que pega palmetazos o un fraile poseído. El acto pedagógico que se sustenta bajo la amenaza y el golpe es una estrategia arcaica, que prevalece y no permite establecer un vínculo de amor para propiciar los aprendizajes en la escuela.

La violencia, en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella define un triple carácter: brutal, exterior y doloroso. Lo que la define es el uso material de la fuerza, la rudeza voluntariamente cometida en detrimento de alguien. “La característica principal de la violencia es la gravedad del riesgo que ella hace correr a la víctima; es la vida, la salud, la integridad corporal o la libertad individual la que está en juego” (Blair, 2009: 13). Al maestro no se le ve como el compañero, el amigo que desea compartir un saber con el alumno, más bien como castigador, que utiliza el sable para corregir y amenazar. Su vestimenta remite a un carcelero dispuesto lanzarse contra su enemigo.

En el siguiente dibujo (Dibujo 2), se muestra claramente la relación violenta física que establece el maestro sobre el alumno. Lo que observamos es la interiorización que hace el alumno de la explosión de fuerza que hace su profesor y que toma un aspecto irracional y con frecuencia criminal. De esta manera lo representa como si fuera precisamente un criminal, alguien que hace un atentado a su persona con la intención de dañarlo. Es posible pensar con esta escena, que se ha anidado en la subjetividad de los alumnos, que si el acto pedagógico desde el comienzo es un imposible, con esto, es condenable.



Dibujo 2. Elaborado por una niña de 10 años.

En las representaciones que hacen los alumnos, no sólo muestran la imagen de la prepotencia del maestro, sino también una autoimagen como disminuido e indefenso ante el poder del maestro (Ver Dibujo 3). Los gritos son como mecanismos de alivio del dolor provocado. El profesor golpea el cuerpo del niño, sin embargo, este cuerpo no solo es masa o biología, también forma parte de su ser, de una representación simbólica de lo que él es. En el cuerpo del niño golpeado se inscriben significados que se incorporan como subjetividades y vienen a constituir al niño en su totalidad.



Dibujo 3. Elaborado por un niño de 11 años.

También, representa que las acciones de los niños producen algo en la subjetividad del maestro, que hacen que éste utilice la violencia para corregir o inducir, en este sentido, golpear al niño, muestra la incapacidad del maestro de dominarlo a través de su discurso y las actividades pedagógicas que organiza.

Es importante señalar que el sexo de los niños y de los profesores no define ninguna diferencia en cuanto a la representación que hacen en los dibujos. En el dibujo 4 una niña de 7 años representa a la maestra sosteniendo una regla en la puerta de la escuela. Esto nos muestra que la condición de mujer o de hombre no hace diferencia a la hora de ejercer la dominación o la violencia en estos espacios de investigación.



Dibujo 4. Elaborado por una niña de 7 años

A través de los golpes se anidan y empollan ideas sobre lo que uno es, de esta manera es preciso sostener que la cultura penetra en la naturaleza para construir subjetividades y significados que construyen sentimientos y afectos que van más allá del control del conocimiento del niño. Los golpes colonizan al alumno, ordenando lo que debe de hacer para lograr ser sujeto de aceptación del maestro, acciones que reducen al niño en objeto inanimado privándolo de deseos propios y erosionando los procesos simbólicos individuales y produciendo significados carentes de creatividad y sensibilidad, producidos por el poder y la violencia.

Los recursos con que cuenta el profesor para promover los aprendizajes son muy importantes, desde el punto de vista pedagógico, se busca que estos sean los mediadores entre los objetivos escolares y el aprendizaje de los niños. Las cartulinas, los gises, el borrador, los marcadores, las mesas, la regla de medir, el pegamento, la franela para borrar el pizarrón, los libros, los cuadernos entre muchos más, se les considera medios indispensables para acercar los contenidos escolares a los niños, se les reconoce como facilitadores y estimuladores del aprendizaje en el aula. En la fotografía 5, se muestran los recursos didácticos con que cuentan los profesores de las escuelas estudiadas.



Fotografía 4. Recursos didácticos en la escuela intercultural.

Estos recursos didácticos se vuelven valiosos en la medida que se les utilizan para acercar al niño con los contenidos escolares y operan como facilitadores para apropiarse con mayor significatividad a las realidades concretas de su estar en el mundo. Como hemos visto algunos de estos recursos también se utilizan para agredir y para violentar a los alumnos. Estableciéndose una doble función; ser favorecedores del aprendizaje y medios para establecer situaciones de violencia.

En la Fotografía 6, se observa la función del silbato del maestro, éste es utilizado para imponer el control de los alumnos, les silba, para promover la atención, los forma, toman

distancia y los clasifica de acuerdo a su estatura. Los deseos del maestro se imponen para dominar los deseos y la voluntad de los alumnos. Para Foucault (1983) operar sobre el cuerpo es una modalidad para dominarlo, a través de una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos.



Fotografía 5. Profesor en la cancha de basquetbol.

Los numera para estar seguro de la presencia de cada uno y supervisar el acato a la norma. Formarlos implica supervisar la presencia y la ausencia de los alumnos, este mecanismo permite vigilar y sancionar. Los niños sienten la mirada del profesor, algunos bajan la mirada, la pierden en el horizonte, otros más se distraen con sus compañeros. Desarrollan estrategias de evasión a la mirada siempre vigilante del profesor.

Para el profesor esta forma de control que utiliza, se justifica por la poca responsabilidad y compromiso que muestran los niños hacia la escuela.

Maestro: — “A formarse todos” (voz muy fuerte, suena su silbato)

Los niños se dirigen a la cancha y se forman, uno tras otro, en un costado de la cancha.

Maestro.- Buenos días, (cuenta) uno, dos, tres.....40 debe de haber 41, ¿Quién faltó?

Coro de niños. José.

Maestro. - ¿Por qué no vino José.

Algunos niños.- Fue a traer leña.

Los niños están formados.

Maestro.-Tomar distancia (suena su silbato) Flanco izquierdo (suena su silbato), en descanso (suena el silbato), por favor, del más grande al más chico, busquen sus estaturas. (O/Nezahualcóyotl, 29 de enero de 2008)

En esta situación, el maestro obliga a estar atento a su discurso moralizante para inculcar los valores “apropiados”, somete a un orden. Aprovecha para exhibir y a amenazar a todo aquel que se aleje del estereotipo de alumno responsable y dedicado.

Maestro. — Miren niños, ustedes deben de leer mucho (se dirige a todos), deben estudiar sus libros, para que tengan la habilidad de la lectura. Ustedes van a ir aprendiendo a escribir, van a estudiar español, matemáticas. En las tardes deben de leer para sacar buen promedio, ya en abril viene la prueba “ENLACE” y deben de quedar en un buen promedio, Por favor les pido que leamos, estudiemos, cumplamos con las tareas. (O/Nezahualcóyotl, 29 de enero de 2008)

Las tareas del maestro y su imposición no sólo suceden en el aula escolar, atraviesan todas las áreas y actividades de la vida de la institución. En cada una de ellas hace usos del poder para imponer un control “necesario” desde los discursos que dan sentido a la escolarización del niño.

En el acto pedagógico se reconoce al maestro como un agente clave en la relación educativa, mismo que es construido por la escuela, que le asigna el lugar del “sujeto del saber y del deber ser” y lo enviste de autoridad y poder. Este lugar se construye a través de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas; que se encuentran articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan las prácticas. Es una construcción social y por lo tanto histórica.

Desde esta mirada el maestro como sujeto en que recae la tarea de enseñar y ser “modelo” de la futuras generaciones no es un sujeto concreto, más bien un lugar, un lugar donde se condensa y se actualiza un imaginario social de la docencia. Este imaginario construye un mito alrededor del docente “un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable voluntad de sacrificio por los demás” (Anzaldúa, 2004:70). Desde este lugar, el maestro se autoriza a sí mismo para mostrar el “deber ser” del alumno, lo convoca a ser como se espera que sea, sin embargo, todo esto falla, los alumnos, no responden a ese ideal que se intenta inscribir en su subjetividad.

El maestro, como representante de la institución escolar cumple la función de moldear al yo de los sujetos conforme al principio de realidad que determinada sociedad estima como válido, así como la de proponer e imponer modelos de identificación para formar el ideal del yo de los alumnos, el cual los impulsará hacia metas que esa misma sociedad considera importantes.

Para Lacan (1969-1970), el maestro es un significante a quien el alumno dirige su demanda de saber (y de ser) o más bien una demanda de amor. Un imaginario construido a partir de los discursos que ubican al maestro como portador de una insignia y lugar donde se busca una respuesta para colmar un deseo. Sin embargo, como lugar imaginario nunca puede responder cabalmente a la demanda, pues, es una impostura, porque nadie puede estarlo, nadie sabe sobre el deseo del otro.

Anzaldúa (2004) recupera el concepto freudiano de transferencia para dar cuenta del vínculo del docente y alumno en el acto pedagógico, sostiene que las estrategias didácticas, la selección y planeación de los contenidos, la utilización de los avances de la tecnología no son suficientes para que se genere el aprendizaje, más bien sostiene, que la transferencia como demanda de amor permite la influencia del otro, además de establecer un vínculo social. Este vínculo social opera con meta sexual inhibida para dar paso a la manifestación de los sentimientos más tiernos y nobles de los que se alimenta.

En estos casos el maestro abusa de ese poder para presionar a los alumnos para que aprendan algo. El pase de lista, la exigencia de las tareas, la aplicación de los exámenes, la reprobación, las amenazas de expulsión, la violencia física, la vigilancia, entre otras acciones, son sus estrategias para sostenerse como maestro. De este modo el acto educativo no escapa del abuso del poder del maestro. Cómo pensar el proceso identificatorio del alumno con el maestro en los contextos estudiados, cuando estos últimos utilizan la violencia para poder sostenerse en el lugar de maestro.

Por otro lado, la escuela intercultural propone dentro de sus objetivos transversales el respeto a la diferencia, el fomento a la valoración a sí mismo, el reconocimiento a las potencialidades individuales y el respeto a la propia cultura, como mecanismos que ayuden al empoderamiento y favorezcan la búsqueda de mejores condiciones de bienestar.

La valoración de sí mismo tiene que ver con la imagen de nosotros mismos construimos a partir de nuestras experiencias con los demás, que se consolida con la repetición de sensaciones exitosas y placenteras frente a las tareas que emprendemos. Se aumenta la autovaloración positiva frente a un entorno social cálido y respetuoso en los primeros años de vida. Sentirnos con potencia y capacidad para hacer las cosas y tener la posibilidad de decir lo que se siente, se quiere, se necesita, son elementos importantes para una autovaloración positiva.

Frente a un ambiente poco afectuoso y consistente, con falta de reconocimiento de las capacidades y aptitudes individuales, los individuos construyen una valoración negativa de sí

mismos. Las experiencias en la escuela son tan importantes como las que se viven en el seno familiar para construir estas capacidades y aptitudes. Las palabras irrespetuosas de los profesores dejan huellas imborrables en la conciencia y en la mente de los alumnos, para Freud van construyendo huellas mnémicas. Existe un desconocimiento en los maestros, que en la práctica pedagógica se educa con lo que se es, no sólo con la teoría o con las estrategias y actividades académicas.

Los maestros no perciben la importancia que tienen las experiencias de los niños en la escuela para estructurar lo que en el futuro van a ser. El niño está en pleno desarrollo y desde el punto de vista psicológico, tiene que resolver cuestiones existenciales básicas que se refieren a los planteamientos ¿quién soy? ¿Qué vine hacer en esta vida? Aunque los maestros hacen un importante esfuerzo para que los niños se apropien de los contenidos escolares, al sentirse incómodos ante comportamientos y actitudes de los niños que ellos consideran “negativos”, tienden a castigar, amenazar y a estereotipar a sus alumnos.

Debido al constante contacto y poder que los educadores ejercen sobre los alumnos, aquellos aportan mucho a la visión que el niño hace de sí mismo y, aunque no dependan de ellos para satisfacer sus necesidades básicas, físicas y emocionales, sí los verá como una fuente de estímulo social y de competencia. (Ramos, 2002: 31)

Sarlo (2001), recupera la historia de Rosa del Rio, quien fue alumna, maestra y directora de una escuela primaria en Argentina entre 1890 y primeras décadas de 1900. En esa historia, Rosa del Rio, recuerda con aires triunfalista que hizo rapar a los niños de cabello largo y que presentaban parásitos en la cabeza, porque les parecían sucios. Decía “todos iban a recordar cómo los mechones de pelo daban vueltas como pompones esponjosos y huecos sobre las baldosas del patio, al sol, mientras el portero los barría y los chicos pegaban grititos” (Sarlo, 2001: 46). Para esta autora, la actitud de Rosa del Rio, ante sus logros, tenía que ver, en esa época, con la facilidad con que la ideología escolar se implanta en los sujetos como verdades inamovibles, y que hacen de las prácticas educativas verdaderas formas de violencia y agresión a los alumnos.

Es posible pensar, que lo que nos comparte Sarlo, está muy lejos en el tiempo, sin embargo, en las prácticas escolares actuales podemos encontrar, en los contextos de estudio, a niños que viven en un mundo escolar caracterizado por el abuso, la violencia y la incertidumbre, situaciones que no permiten enfrentar los atolladeros de la vida cotidiana escolar. De esta manera se está aniquilando la posibilidad de que los niños enfrenten con mayores elementos las adversidades que la vida les plantee e impedirá que desarrollen aptitudes creativas.

Para favorecer el óptimo desarrollo del niño en la escuela es necesario el reconocimiento de sus habilidades, cualidades y destrezas, respetar las diferencias que cada uno tiene, dejar mostrar de manera democrática las capacidades individuales y atender las deficiencias en situaciones de respeto y compañerismo. En este sentido es importante dar prioridad a todo aquello que el niño puede hacer y saber para darle valor a su persona en general.

Sin embargo, en los encuentros en la clase sucede lo siguiente:

Maestro. - Ahorita van a leer, dejé ayer la lectura, si la leyeron van a poder leer, cada uno va a leer desde su lugar, en voz clara, precisa y que se escuche.

Los niños hacen ruidos, murmullos, mientras uno de sus compañeros lee.

Maestro. - ¡¡¡ Silencio!!!!

Una alumna se para y lee frente al maestro y los demás están en otra cosa, algunos leen su libro (lo ven), otros platican, unos más buscan sus cosas en sus mochilas. Termina la niña de leer e inicia otra siguiendo el turno de acuerdo al orden de los mesabancos.

Maestro. - ¡¡¡ Que se oiga!!!!

Los niños siguen leyendo.

Maestro. - ¡¡¡ Guillermo, que se oiga!!!

Los niños que ya leyeron se desentienden de la lectura y se quedan callados, me parece que con las miradas perdidas o tratando de ubicarla en cualquier parte.

Maestro. - ¡¡¡qué se oiga!!! ¡¡¡Qué no desayunaron ahora, no se escucha!! ¡¡Silencio!!!

Maestro. - Por eso les dije el día de ayer que leyeran, para que hoy se desarrollaran bien. Ayer tuvieron toda la tarde y la noche para leer y hasta ahora se están preocupando. No se oye, lees muy despacio.

El maestro da órdenes de cómo leer. Mientras el alumno lee en voz alta, el murmullo no deja escuchar lo que se lee. El profesor da la espalda para dirigirse a otro alumno. Sale a atender una madre de familia y algunos alumnos posan sus miradas en el libro, otros se levantan, y dos niñas salen del salón.

Cuando regresa.

Maestro. — ¿Quién sigue? [Voz fuerte]

Y siguen leyendo los niños uno por uno.

Maestro. — Lean en el libro de español ejercicios, pónganse a leer para que puedan trabajar, ¡aquí dice intercambio de ideas, lean bien para que puedan contestar!

Maestro. — Los de quinto grado, que se oiga.

Un niño — ¿quée?

Maestro. — Lo que les quedó el día de ayer.

Mientras el niño lee, se dirige a los de sexto grado.

Maestro. - La lección 11, lean bien para que puedan trabajar acá (señala una página). A ver Gabi, (señala hasta donde va a para de leer) ¡¡qué se oiga la lectura!!! ¡¡¡ Qué tengan esa habilidad!!!

Mientras lee Gabi, el maestro se dirige a otros niños, da instrucciones, aclara. Gabi lee en voz alta sin que nadie la escuche. (O/ Nezahualcóyotl. 4°. 5°. Y 6°. Grado. 29 de enero de 2008)

En el aula los niños hablan sin ser escuchados, de igual manera oyen pero no escuchan. ¿Quién escucha a Gabi? ¿Qué dificultad presenta en la lectura? ¿Cómo se le va a ayudar? Son interrogantes que uno se puede hacer como observador. El leer, escuchar o estar pendiente de los contenidos es un esfuerzo y responsabilidad individual. Por otro lado, la asignación de lectura es un castigo, como una forma de control y no como una forma de acceder a cierta información.

La rutina de pararse frente al subgrupo para leer en voz alta, sin que nadie escuche, mientras los maestros están recibiendo y corrigiendo la tarea y cuestionando a los niños nos habla, más allá de una estrategia pedagógica de una falta de respeto y, por lo menos de cortesía.

Por otro lado los alumnos hacen diversas actividades (platicando, molestando al compañero a la compañera, revisando sus cuadernos, metiendo o sacando cosas de las mochilas, pasando la vista por las lecturas, saliendo, sacando puntas a los lápices etc.). Situaciones que muestran que la lectura no propicia el vínculo entre los alumnos para construir los aprendizajes, aparecen entonces como una actividad rutinaria para llenar un espacio de tiempo y mantener “entretenido” al alumno que lee y dar la oportunidad a los demás de hacer lo que quieran.

Con los datos recuperados en la investigación, y que hemos presentado, es pertinente sostener que en la práctica concreta, la propuesta pedagógica que ha defendido la escuela intercultural ha fracasado. No ha favorecido las relaciones democráticas en el aula, el quehacer académico de los profesores y los vínculos sociales que se establecen no han favorecido el empoderamiento y el fortalecimiento del autoconcepto y la autovaloración de los alumnos. Al contrario se ha construido la idea que existe el alumno “normal” y que las diferencias que se presentan se encuentran por arriba o por debajo de esa norma.

Los alumnos que se ubican por debajo de las expectativas de los maestros, la imposibilidad del quehacer de los profesores, ha favorecido que los alumnos sean humillados, amenazados, negados y sujetos de violencia física, situación que denigra el quehacer de los docentes involucrados, muestra que hace falta mucho por hacer para construir relaciones sociales y pedagógicas más humanas. En la cotidianidad del aula de la escuela intercultural, donde se realizó esta investigación, se están construyendo sujetos atormentados y con resentimientos ante los profesores y la escuela.

Zepeda (2003) sostiene que es doloroso ser invisible ante los ojos de los demás, pero también es doloroso que se muestren las carencias y ser tachado de inadecuado. Los alumnos (como cualquier persona) piden que no se señalen ciertos errores en voz alta y frente al grupo. Que no se burlen de ellos, que no se les humille, que no se les ponga apodos sarcásticos. Que no se dé ejemplo de fracaso al más necesitado del grupo, que no se restriegue en la nariz de nadie al más brillante. “que no se compare, por favor, que no se compare con nadie, que ya bastante se compara uno por dentro. Que las carencias no se exhiban, que ya duelen por sí solas” (Zepeda, 2003:63).

Es necesario cuestionar la naturalización de la escuela y de su quehacer, sobre su tarea de participar en la construcción de nuevas generaciones. Tal parece que la propaganda intensa de la necesidad de escuelas en las comunidades lleva a todos a creer que la asistencia a clases y la construcción de sujetos sanos y felices son sinónimos, a tal grado que en el lenguaje cotidiano los términos son intercambiables.

Por lo que es conveniente asumir una actitud reflexiva crítica como lo propone de Kemmis (1985), quien sostiene que la reflexión no está biológica o psicológicamente determinada, tampoco es pensamiento puro; expresa una orientación a la acción y tiene que ver con la relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales históricas en las que nos encontramos, por lo que no es un trabajo individualista de la mente, como si fuera especulación, más bien presupone y prefigura relaciones sociales.

La reflexión crítica no está libre de valores ni es neutral; expresa y sirve a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos; en este sentido, no es indiferente o pasiva respecto al orden social, por lo que busca una práctica que promueva la reconstrucción e invención de la vida social, a través de la participación en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social de sujetos reflexivos.

En este sentido, las condiciones sociales e históricas en las que se han formado nuestras formas de entender y valorar las prácticas educativas concretas deben ser revisadas y cuestionadas, para ello es necesario dar cuenta de las construcciones sociales que nos han llevado a sostener ciertas ideas de lo que es la educación intercultural bilingüe, así como las contradicciones y las estructuras sociales e institucionales que condicionan su quehacer cotidiano, tratando de develar el origen sociohistórico y los intereses a los que sirve. Esto nos permitirá analizar las formas de enseñanza, las estructuras institucionales y la organización de prácticas en los centros escolares, cuestionando aquellas situaciones que se han considerado como normales, aceptables o no problemáticas.

Asumir una reflexión crítica de la educación intercultural en Chiapas abre posibilidades para la construcción de prácticas educativas novedosas y generar nuevos datos a la realidad concreta. Desde esta oportunidad que tenemos, de denunciar las formas arcaicas de construir relaciones de dominación y de poder en el aula, estamos alimentando la idea de que la escuela primaria intercultural bilingüe puede aprovechar la posibilidad de tener bajo su responsabilidad a niños de temprana edad, para que estos puedan construir otra forma de ser y estar en el mundo y propiciar que otro destino se produzca y no lo que en este momento estamos cuestionando.

CONCLUSIONES

Todo trabajo de investigación de ninguna manera es una tarea acabada, siempre abre nuevos caminos y horizontes para preguntarse e iniciar nuevos rumbos. La producción y reflexión de los saberes es una apuesta al infinito en una cadena que abre y cierra brechas en el acontecer de la humanidad. Esta humanidad que cada vez es más compleja y diversa, que se encuentra confrontada entre discursos y prácticas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas.

Este trabajo es sólo un acercamiento a la realidad que viven las comunidades, los centros escolares y las prácticas pedagógicas en un espacio territorial reducido del estado de Chiapas. Es una investigación cualitativa en la modalidad de estudio de caso. La investigación cualitativa construye y utiliza datos cualitativos que surgen del contexto mismo donde el investigador se inserta, le interesa la profundidad no la extensión del objeto de estudio, por tal motivo no busca la generalización, sino su comprensión pormenorizada tomando en cuenta la contextualidad de donde surge y las condiciones que lo afectan.

Para Pérez (2001), la metodología cualitativa intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos, para mostrar su complejidad, pretende captar la reflexión de los propios actores, sus motivaciones e interpretaciones. De tal manera que con esta metodología se consigue un acercamiento profundo de los sujetos directamente implicados e intentar hacer una interpretación de la forma en que entienden su mundo, prácticas, relaciones y producciones colectivas. Es importante reconocer que “el paradigma cualitativo es de carácter subjetivo, dado que piensa que la realidad es una combinación consensuada, aunque se trata de una <<subjetividad disciplinada>> por el contraste intersubjetivo” (Perez,2001:25).

Esta característica de subjetividad, que comparte el autor, sostiene la crítica que hacen las corrientes positivistas a esta forma de investigar. Para Vega (2001), uno de los aspectos más controvertidos en la investigación cualitativa, es el relacionado con los criterios de veracidad, es decir, como demostrar el rigor y la credibilidad de estudio. En este mismo sentido, Sanchiz

(2001), sostiene que al plantear una investigación de tipo cualitativa, no debe perderse de vista la carga evaluativa que dicho estudio conlleva, allí la desconfianza sobre su validez y confiabilidad.

Sin embargo, el proceso de triangulación, que consiste en la reunión de datos de diferentes fuentes y estrategias sobre la misma temática o fenómeno, reduce la incertidumbre sobre la veracidad de la información.

Los datos cualitativos por su misma esencia se hallan abocados a problemas de consistencia. Por ello es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos lo cual, ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica. (Vega, 2001: 272)

El estudio de caso es una modalidad de la investigación cualitativa-interpretativa. Para Colás (1998) el estudio de caso no es propiamente una metodología, sino, una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados. “El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos. El caso puede ser simple o complejo y puede ser un niño, una clase, o un colegio” (Colás, 1998: 257).

Para Muñoz (2001), es preciso no confundir el estudio de casos con una muestra, ni tampoco la suma de casos puede considerarse una muestra, ya que entendemos que ésta sólo es posible si fuéramos capaces de descontextualizar muchos casos iguales, lo que nos impide la formulación de generalizaciones.

El estudio de casos participa de dos principios básicos: el constructivismo y la relatividad. Constructivismo porque el conocimiento que se genera se va constituyendo en el proceso de investigación, no es un resultado final que se descubre. Y de la

relatividad, en tanto que el investigador interpreta en función de su propia experiencia y se constituye en una variable de suma importancia a tener en cuenta en todo proceso de investigación. (Muñoz, 2001: 225)

Esta forma de abordar un objeto de estudio, es especialmente útil, tanto, como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada, como, cuando constituye una estrategia didáctica para comprender e interpretar hechos y situaciones sociales que nos ayudan a avanzar en nuestra propia tarea profesional.

Desde esta perspectiva, esta investigación, genera nuevos datos sobre la realidad concreta y abre nuevas perspectivas y prácticas educativas para que den cabida a lo plural y diverso. Favorece la reflexión crítica que permite la construcción de relaciones horizontales y equitativas que respondan a cabalidad lo que propone el prefijo “inter”. De esta manera comprender la realidad desde los propios actores del acto educativo donde operan relaciones de poder que obstruyen la convergencia de diferentes saberes, posiciones y perspectivas fue el interés central de la presente investigación, con la intención de contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones y prácticas hegemónicas educativas en la escuela intercultural.

Reconocemos que los hallazgos no son espectaculares, pero si recuperan cierta realidad de los contextos estudiados y, dan elementos para cuestionar las prácticas educativas y hacer propuestas pertinentes al quehacer de la escuela intercultural. Sobre todo, el proceso fue un ejercicio significativo y relevante para el aprendizaje y la formación en la investigación. El recorrido de investigación mostró que la educación en general y la intercultural en particular se construyen a través de discursos y esperanzas no alcanzadas.

Toda propuesta educativa tiene implícita o explícitamente una concepción de hombre y sociedad a partir de los intereses de los grupos hegemónicos, la educación intercultural como su propuesta pedagógica, se sostiene a partir de los postulados de una sociedad liberal, que pugna por el individualismo, la competencia con otros y la distribución desigual de los recursos y oportunidades reales. En las prácticas escolares concretas se observó, la operatividad del

modelo conservador, pues, la tarea central es integrar al alumno indígena a la cultura hegemónica a través del ejercicio del poder y dominación, ya sea negando su lengua materna, modelando los cuerpos, castigando las formas de resistencia y desvalorando la identidad propia. En definitiva, existe un discurso liberal y una práctica conservadora en los contextos de investigación estudiados.

Las concepciones y las bajas expectativas que tienen los profesores de los alumnos y de los padres se engarzan con la pobreza de la práctica pedagógica y con el desempeño de los alumnos en las aulas.

La propuesta curricular homogénea que presenta la SEP para la educación primaria, las carencias materiales y simbólicas de las comunidades y los centros escolares, el desconocimiento de la lengua local para la práctica pedagógica, los discursos y prácticas de los profesores que encarnan la violencia real y simbólica, las estrategias de sobrevivencia de los alumnos en las escuelas, hacen que converjan en un mismo espacio tanto el poder estructural como el poder microsocioal.

La escasa formación con que se aceptaban a las personas que se insertan en la docencia, la mala distribución de los profesores en los contextos indígenas, la falta de actualización docentes y la nula reflexión sobre la docencia, suponen que en la mayoría de las escuelas interculturales se encuentran profesores con reducidos elementos teóricos, metodológicos para el ejercicio de la docencia y, con fuertes necesidades de salir de las comunidades más apartadas, para estar en comunidades más bajas. Esto último, no favorece el arraigo del profesor, que le permita recuperar los conocimientos locales para hacer una práctica pedagógica más significativa y contextualizada.

Para resolver los problemas pedagógicos en las escuelas bilingües, se han contratado profesores indígenas que hablan la lengua de los alumnos. Estas prácticas se inspiran en los fundamentos y propuestas del modelo liberal de la educación intercultural y sugieren ser una respuesta adecuada a los múltiples problemas que enfrenta. Sin embargo, hablar la lengua de los alumnos, sin valorarla, no es suficiente para darle mejor sentido y significatividad al acto

pedagógico. Hemos mostrado con los datos que el profesor Tono y la profesora Flor son originarios de grupos indígenas, que hablan la lengua de los niños, pero, la maestra Flor en su discurso, toma distancia de su condición y, su práctica es totalmente en el idioma español. Esta situación se corresponde con la postura de Ortega (1985) cuando plantea que los procesos de escolarización que previamente han tenido los profesores indígenas, han propiciado que en algunos casos estos tomen el papel del opresor.

Los procesos de contratación de profesores deben definirse a partir de un perfil que tome en cuenta otras características (formación pedagógica, interés por los grupos indígenas, expectativas de la educación) y no sólo la lengua indígena. Los discursos institucionales sobre la educación intercultural se centran en el modelo liberal y no recuperan una mirada crítica que articule la educación, la política y la económica para resolver los problemas de marginación y marginación social donde se insertan las escuelas de este tipo.

En los salones de clases se privilegia la obediencia y domesticación del cuerpo y los deseos, más que la significación de las experiencias de aprendizajes. El acto pedagógico repetitivo, la elaboración de planas, la transcripción de los contenidos de los libros a los cuadernos, la repetición de sílabas y palabras son actividades que se observan reiteradamente. La ruptura entre los contenidos escolares y las experiencias cotidianas de los alumnos muestran en definitiva, un ejercicio de imposición de una cultura sobre otra. Una cultura academicista dictada desde una sociedad ladina, moderna, se impone en las prácticas pedagógicas sobre otra que exige reconocimiento. Las amenazas constantes de que son objeto los alumnos y las frases descalificadoras son utilizadas por los maestros para promover el temor, bajo la idea que éste es necesario, para despertar el interés y los deseos de aprender. Por otro lado, los discursos sobre el bien de la escuela son parte medular en el trabajo de “concientización” que hacen los profesores para mostrar las bondades de la educación formal institucionalizada. En estos discursos se esconden los intereses de una sociedad neoliberal que intenta homogenizar a los grupos culturalmente diversos. De esta manera se amalgaman las acciones y enunciados que implican ejercicio del poder en la escuela.

Sin embargo, todo discurso del bien para otros está condenado al fracaso, como lo muestran las acciones, comportamientos y actitudes de los alumnos al resistirse al poder de la escuela y de los profesores, al sentir que los quieren aniquilar individual y culturalmente. Todo acto de resistencia del alumno provoca acciones de castigo, por lo que son el blanco de violencia física y simbólica. Estas acciones de violencia provocan el deterioro del autoconcepto en los alumnos y generan una imagen de verdugo del profesor(a). Estas situaciones se alejan de los objetivos y principios que sostienen a la educación intercultural como propuesta política y pedagógica.

Hemos dado cuenta de las acciones y discursos que implican un ejercicio de poder en lo estructural y en los espacios concretos de investigación, de las formas y modos en que se ejerce y se resiste el poder en el acto pedagógico y de las construcciones subjetivas de los alumnos en torno a la escuela y los profesores, como producto de las acciones de dominación y de violencia de que son objeto, compromiso que se adquirieron al inicio de la investigación.

La educación en general, y la intercultural, en lo particular, se encuentran en un debate abierto, sobre su función, los objetivos, prácticas e intereses a que sirven. La educación intercultural en México es una propuesta muy reciente, y como tal, se encuentra en proceso de construcción. Se debate entre explicaciones y modelos sociológicos encontrados, sobre la concepción de lo diverso, sus funciones, los contenidos curriculares y de las estrategias pedagógicas para la promoción de los aprendizajes con los niños y niñas de las poblaciones indígenas. Estos modelos son: el modelo conservador, el modelo liberal y el modelo crítico (Aguado, 2003).

El modelo conservador defiende los valores establecidos mediante propuestas asimilacionistas con el objetivo de persuadir para facilitar la negociación y el acuerdo. Considera que muchos niños y jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela. De que los pobres resultados escolares de los alumnos se deben a sus características biológicas. De tal suerte que

la intervención educativa no puede eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a las características biológicas y culturales (Aguado, 2003: 5).

La única salida posible que propone es la asunción del mérito, que los más inteligentes, capaces, dedicados e interesados puedan sobresalir y estar en condiciones de insertarse al mercado laboral y las oportunidades que da la sociedad hegemónica. En relación a los cursos de formación y actualización que reciben los profesores de la Secretaría de Educación se refieren a las modificaciones a los programas de estudio, en revisión de los contenidos curriculares para hacerlos más accesibles a las poblaciones marginadas y diferenciadas. La práctica educativa se desarrolla desde la lengua, contenidos, estrategias de la cultura dominante. La condición de indígena es un obstáculo para el desarrollo del Estado y para la calidad educativa.

El modelo liberal se sustenta bajo la idea que los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida funcionales para ellos y valiosos para el resto de la nación. Propone soluciones pluralistas que respeten la diversidad y singularidad de los grupos culturales. Reconoce las diferencias culturales de los sujetos e intenta construir una escuela que recupere los contenidos culturales de los pueblos indígenas. Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción una lengua diferente a la materna, por lo que defiende la utilización de la lengua local y la aplicación de programas específicos para la adquisición de la lengua dominante. Su objetivo es la construcción de un currículo integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas. Le apuesta a la participación de profesionistas indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación y asegurar que los educandos aprendan a leer y escribir en su propia lengua indígena.

Aboga por atender a la diversidad como una cuestión individual, casi médica o asistencialista que pugna por un cambio de actitudes de los docentes para tolerar y respetar a los diferentes, desconociendo que las diferencias son el resultado de problemáticas históricas que hacen que el tema de la discriminación se convierta en una cuestión social, política, cultural, pedagógica. En este sentido, los profesores y profesoras en contextos indígenas deben

preocuparse por hacer el mejor esfuerzo para sacar adelante a los alumnos, valiéndose de estrategias y actividades para que éstos se apropien de los contenidos escolares. Para ello el docente intenta desarrollar diferentes estilos de aprendizajes para que el alumno logre un conocimiento social complejo que le ayude a actuar más allá de los límites de su comunidad.

Bajo este presupuesto, la escuela debe crear experiencias que faciliten a los alumnos conocer y valorar sus propias lenguas y culturas y al mismo tiempo reconocer las diferencias con otras. El aprendizaje siempre debe basarse en el contexto significativo de la cultura y lengua que domina el alumno, para que responda a un enfoque intercultural.

El aula, como espacio de interacción, está sujeta a la comunicación entre los diferentes actores, donde los alumnos identificados con su propia cultura y el docente que posee los conocimientos y la experiencia pedagógica, se conjuguen para construir conocimientos culturalmente significativos, lo cual indica que lo diverso opera como un recurso insoslayable que permite potenciar los aprendizajes y la construcción del conocimiento a través de un proceso de negociación y renegociación de significados y sentidos.

Desde el modelo liberal, en la práctica educativa intercultural los materiales didácticos cumplen una función mediadora entre el contenido, el profesor y los alumnos, por lo que estos deben construirse con los propios alumnos y con los recursos que ofrece el medio natural y social más cercano, para que estos favorezcan nuevos modos de aprender, promoviendo la actividad, la cooperación y la autonomía de los educandos para ir a objetivos educativos, acorde al desarrollo y potencial cognoscitivo de cada uno y se recupere el carácter sociocultural de la práctica educativa. En este sentido, la educación intercultural está comprometida a proporcionar a los alumnos el recurso académico para transformar a la sociedad de la que forma parte, convirtiéndolo en un sujeto activo y comprometido en su propio desarrollo y de su grupo social.

Desde esta mirada, la educación, la política y la economía no se pueden articular para promover equidades, igualdades de oportunidades y luchar en contra de la pobreza, la marginalidad y la exclusión social, sin embargo, sostiene que es factible, posible, positivo o

recomendable que los grupos culturales con sus diferencias construyan relaciones sociales que les permitan una convivencia armónica y productiva. En este sentido las diferencias culturales pueden integrarse al sistema sin esperar cambios ni en el funcionamiento, ni en los pilares políticos y socioeconómicos de la sociedad hegemónica y del Estado. Vista de esta manera la diversidad y diferencias culturales aparecen como nociones liberales en donde se reconoce a las sociedades como plurales, pero administradas por los grupos de poder, quienes son los creadores de consensos y que en definitiva establecen quienes entran como “nosotros” y quienes en los “otros”.

La postura crítica, por su parte, se instala cuestionando las formas de funcionamiento de la escuela de la modernidad para proponer alternativas para el replanteamiento del quehacer de la escuela. Sostiene que la escuela debe cambiar, que es preciso fomentar la crítica de profesores, alumnos, padres de familia, autoridades y la sociedad en general respecto a las posturas, prácticas y exigencias del sistema capitalista moderno y las sociedades estratificadas en clases, con el fin de exigir reformas radicales en el sistema social y económico. Aboga por una distribución equitativa de los recursos materiales y simbólicos que permitan elevar la calidad de vida de las poblaciones históricamente marginadas y favorecer en los procesos productivos y tomas de decisiones políticas.

Esta perspectiva se sale de las paredes de la escuela y se cuestiona por la participación política y económica de sus poblaciones. Reconoce que no es la disposición política y jurídica plasmadas en acuerdos, iniciativas de leyes, declaraciones mundiales, en sí mismas la que posibilitan una escuela que recupere la alteridad y la diversidad, sino asumiendo una actitud crítica y develando los interés de clase que subyacen en toda retórica de la educación. Propone un debate cultural, político, económico y lingüístico que cuestione el statu quo de la pedagogía de la modernidad.

Para Díaz & Alonso (2004) la pedagogía crítica se centraliza en pensar contra lo obvio, contra lo que se ha naturalizado, se ubica más que en un terreno epistemológico, en un contexto de análisis de las relaciones saber-poder productoras de discursos que constituyen subjetividades. No se trata de qué y cómo enseñar, sino para qué y desde dónde, que se

traduzca en un ejercicio político que construya nuevos lenguajes y discursos en torno al cuestionamiento de eso que se ha naturalizado como puro, apolítico, neutral y del bien, lenguajes que puedan nombrar y cuestionar las distintas formas de dominación y discriminación en su presencia silenciosa, cotidiana (y a veces no tanto), en las prácticas y en las instituciones educativas.

La presente investigación ha sido una reflexión crítica de la práctica pedagógica concreta de dos escuelas interculturales bilingües de educación primaria de comunidades de los municipios Ocozocoautla y Berriozábal del estado de Chiapas, resultado de los objetivos que se plantearon al comienzo. En ella, se describe y se muestra cómo se amalgaman las acciones y los discursos de los profesores en el acto pedagógico que dan cuenta de las formas y mecanismos de dominación y ejercicio del poder en la escuela, de las consecuencias subjetivas que tienen en los alumnos y de las estrategias que éstos desarrollan para “sobrevivir”. Se hizo hincapié en los discursos legitimadores, que hacen que la escuela tenga una existencia “cuasinnatural”, que obstaculiza la posibilidad de cuestionarla sobre sus intereses ideológicos implícitos.

Queda pendiente la tarea de problematizar los obstáculos teóricos y epistemológicos de la superposición cuasiespontánea y acrítica de las propuestas educativas interculturales conservadoras y liberales que no cumplen con su función democratizadora, reproduciendo bajo otra modalidad de discursos y prácticas, el modelo hegemónico de modernidad y que inspira a la institución escolar. Es imprescindible repensar la educación y la escuela intercultural desde el ámbito político y económico.

La atención educativa a la diversidad cultural se encuentra desarticulada entre las políticas educativas, los acuerdos de organismos educativos y propuestas legislativas con las prácticas pedagógicas en los contextos escolares concretos estudiados.

Los datos recuperados en la investigación se pueden amalgamar con los resultados de otros compañeros, como el León & Martínez (2008), Bermúdez (2010), Gómez (2004) que han estudiado contextos educativos en Chiapas y que comparten las mismas preocupaciones y que

han mostrado datos muy similares, para promover propuestas de reformas en la política educativa, en los procesos de contratación, capacitación, adecuaciones curriculares, trabajos con las comunidades, que permitan ofrecer mejores condiciones de vida y de formación académica a las poblaciones históricamente marginadas del estado. Por otro lado, sostengo la convicción de que lo compartido, será enriquecido por los interesados e investigadores en la temática, la actividad docente o el proceso educativo institucionalizado en estos contextos estudiados.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. México: McGrawHill.
- Aguilar, C. (1985) *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis, maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CIEAIPN, México.
- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Amaro Nava, J. (200). *Renovarse o morir. La necesidad del cambio*. En Ganem Alarcón, P. (Coord.) (2002). *Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. México: InterWriters.
- Anzaldúa Arce, R. (2004). *La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Appel, M. (1979). *Ideología y currículum*. London: Roudlege J. Keagan Paul.
- Aristi, P., Castañeda, A. Landesnan, M. & Remedi E. (1990). El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente. En Biccice Gálvez, M., Ducoing, P. & Escudero, O. (Coords.). *Psicoanálisis y educación*. (pp. 157-189). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ball, S. (1996). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. México: Paidós.
- Belgich, H. (2005). *Escuela violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo Sapiens.
- Berenstein, I. Notas sobre la Violencia. *Psicoanálisis APdeBA*. 2 (XXII), [En línea] (257-271). <http://www.apdeba.org/publicaciones/2000/02/articulos/022000berenstein.pdf> consultado 06 de mayo de 2010.
- Berger, P. & Luckman T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez, F. M. (2010). *Del Campo a la Ciudad: los Migrantes Indígenas en San Cristóbal de Las Casas. Análisis del Proceso de Escolarización: de la Educación Primaria Bilingüe Intercultural a la Educación Superior*. Tesis para la obtención del título de Doctor en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Bertely Busquets, M. (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.* México: CIESAS.
- Bertely Busquets, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Biccice Gálvez, M., Ducoing, P. & Escudero, O. (Coords.) (1990). *Psicoanálisis y educación*, México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Blair T. E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. En: *La Violencia Hoy. Revista Política y Cultura*, 32, 9-33.
- Bourdieu, P. & Passeron J-C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (3ª ed.) México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (5ª Ed.). México Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C & Passeron J-C. (2000). *El oficio de sociólogo*. (22ª ed.) México: Siglo XXI.
- Burger, J. (2001). *Pueblos Indígenas: sus Derechos y Acción Internacional*. En: P. Morales (coord.). *Pueblos Indígenas, Derechos Humanos e Interdependencia Global*. (pp. 3-15) México. Siglo XXI.

- Candau, Vera, M. (Comp)(1999). *La didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea.
- Castañeda, A. (1987). Gestos, códigos ¿Señales de la inmediatez? En: Edwards, V. (Coord.). *La identidad de una actividad: ser maestro*. (pp. 19-30) México: DIE, CINVESTAV, IPN..
- Castorina, J. A. (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturaleza en la psicología. En Llomovatte, S. & Kaplan C. (Coords.)(2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. (pp. 21-88) México: Noveduc.
- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios: revista de investigación social*, 6 (3), México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. 97-135.
- Colás, B. M. del P. (1998). Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en Psicopedagogía En: Buendía, E. L., Colás, B. P. & Hernández, P. F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. España: McGraw Hill.
- Coll, C. (1995). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. México: Paidós.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cordié A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coulón, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós.
- De Ibarrola, M. (1998) *Las dimensiones sociales de la educación*. México: El caballito.
- De la Peña, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Revista Desacatos*, 1 Primavera (s/p) [en línea] Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México. http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/01%20Indexado/Saberes_1.pdf
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Postgrado.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Colombia: Cince-Kapelusz.
- Díaz, Barriga A. (1990). La escuela como institución (Notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina). Biccice Gálvez, M., Ducoing, P. & Escudero, O. (Coords.). *Psicoanálisis y educación* (pp. 37-57). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Díaz, R. & Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Argentina: Miño y Dávila.
- Diccionario de las ciencias de la educación (1995) México: Santillana.
- Dietz, G. (2009). Los Actores Indígenas ante la “Interculturación” de la Educación Superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (2), [En línea] <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>. (Consultado el 12 de agosto de 2010). pp. 55-75.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de la oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* España: Gedisa.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. México: Colofón.
- Edwards, V. (2005). Las forma de conocimiento en el aula. En Rockwell, Elsie (Coord). *La escuela cotidiana* (pp.145-172). México: Fondo de cultura Económica,
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1984) *Un dialogo sobre el poder*. España: Alianza Editores y Materiales.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. (3ª Ed.). España: La piqueta.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar* (21ª ed.) México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. (22ª Ed). México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1921/1979). Psicología de las masas y análisis del yo. En: Freud S. *Obras Completas*. Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1930/1975). El malestar en la cultura. En Freud, S. *Obras Completas*. Argentina: Amorrortu.
- Ganem Alarcón, P. (coord.) (2002). *Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. México: InterWriters.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido: o cuando las miradas saben mirar. En: *Revista Cuadernos de pedagogía*, No. 308. pp. 24-29.
- Gerber, D. (2007). *Discurso y verdad. Psicoanálisis, saber, creación*. México: Gradiva.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gigante, E. (Comp.) (2002) *Antología Temática "Globalización y educación intercultural"*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Jimeno, Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Jimeno, Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Jimeno, Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogías viajeras*. (Trad. S. Serra & E. Antelo). Rosario: Cuadernos de Pedagogía Rosario.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2003). *Desarrollo Social en Cifras*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Gobierno del Estado de Chiapas. *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012* [En Línea] <http://www.sepi.chiapas.gob.mx/defaultpolitica.asp> (Consultado el 02 de septiembre de 2010).
- Gobierno Federal. *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006*.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. México: Morata.
- Gómez Lara H. (2004). Educación e identidades de género, clase y etnia en San Andrés Sacamch'en (Larráinzar). En Olivera Bustamante. M. (Coord.) (pp. 170-221). *De sumisiones, cambios y rebeldías mujeres indígenas de Chiapas*. Vol. I. México: UNICACH, CONACYT, UNACH.
- González Apodaca, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Green Stócel, A. (2009). La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad. En P. Medina Melgarejo. *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: (pp. 55-70). UPN/CONACYT/ Plaza y Valdés.
- Hameline D. (1981). *La instrucción, una actividad intencionada*. Narcea, Madrid.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. España: Paidós.
- Hoffs, A. (1989). *El poder del poder*. México: Diana.

- Ibañez, T. (2005) (Comp.) *Contra la dominación; Variantes sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las consonancias entre Castoriadis, Foucault, Rorty y Serres*. Barcelona: Gedisa.
- Inglehart, R. (1994.). Modernización y posmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político. En: *Folios de Este País. Tendencias y Opiniones*. No. 38. [En línea] <http://www.estepais.com/inicio/index.php?link=resultados.php> (Consultado el 20 de agosto 2010) (s/p).
- Jackson, P. (2001) *La vida en las aulas*. Sexta edición. España: Morata.
- Jiménez Quispe, L. (2005). *Proyectos Educativos Indígenas en la política educativa boliviana*. Bolivia: PINSEIB/OROEIB-Andes/Plural Editores.
- Jordán, J. A. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. España: Paidós
- Kaës, R. (1996). *Grupo e instituciones*. México: Paidós.
- Kaplan C. (2005). *Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿Cuestión de genes o de oportunidades?* En Llomovatte, S. & Kaplan, C. (Coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (75-98). México: Noveduc.
- Kemmis, S. (1985). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Lacan, J (1969-1970/2008). *Libro 17 El reverso del psicoanálisis*. (7ª reimpresión) México: Paidós
- Laplanche, J. & Jean-Bertrand P. (1993). *Diccionario de psicoanálisis*. México: Paidós.
- Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva Maya-Tojolabal. En: *Revista Reencuentro*, No. 33. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Pp. 66-74.
- León Trujillo, A. & Martínez Castro, C. (2008). La diversidad cultural y escuela: una mirada a la realidad. En: León Trujillo, A. (Coord.) *Diversidad cultural y escuela. Mundos en tensión* (pp. 143-198). México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.
- León Trujillo, A. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural y escuela. Mundos en tensión*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071.
- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGrawHill.
- Llomovatte, S. & C. Kaplan (Coords.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. México: Noveduc..
- López Arévalo, J. A. (2007). *La globalización neoliberal en Chiapas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas..
- Lourau, R. (1994). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortú.
- Luckesi C. (1999). El papel de la didáctica en la formación del educador. En M. Candau Vera. *La didáctica en cuestión* (175-199). Madrid: Narcea.
- Maldonado Alvarado, B. (2002). *La Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. INAH Oaxaca. (En línea) [.http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html#8](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html#8) (Consultado 24 de abril de 2008).
- Mannoni, M. (1997). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Marí Ytarte, R. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. España: Gedisa.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

- Marx, C. & Engels F. (1981). *Obras escogidas*, Tomo 3. Moscú: Progreso. [En línea] [http://www.marx2mao.com/M2M\(SP\)/M&E\(SP\)/DLA73s.html](http://www.marx2mao.com/M2M(SP)/M&E(SP)/DLA73s.html) [Consultado el 20 de Septiembre 2010]
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Merani, A. (1980). *Educación y relaciones de poder*. México: Juan Grijalbo.
- Montaine, M. (1991), *Ensayos completos*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz Cruz, H. (1998). Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de educación, Lenguas y Culturas*. OEI. 17 31-51.
- Muñoz, Serván P. & Muñoz, S. I. (2001). Intervención en la familia. Estudio de Casos. En: Pérez, Serrano G. (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Neufeld M. R. (2005). ¿Persistencia o retorno al racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En: Llomovatte, S. & C. Kaplan (Coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 51-59). México: Noveduc.
- Núñez I. P. (1990). *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación*. Santiago de Chile. UNESCO-REDUC.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.
- Ortega García, E. (1985). Nosotros los maestros indígenas y la Educación Bilingüe Bicultural. En *Aportaciones Indias a la Educación*. (pp. 105-112). México: SEP-Caballito.
- Pérez, Serrano G. (Coord.) (2001) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Piaget, J. (1973) *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. España: Nancea.
- Ramos Mantecón, M del C. (2002). No siempre es de etiqueta. Los enemigos de la autoestima. En: P. Ganem, Alarcón. (Coord.). *Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. (pp25-37). México: EDIMICH InterWriters.
- Remedi, Allione, E. (2004). *Instituciones educativas; sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez.
- Rojas, Castellanos C. (2002) (Comp.). *Antología Temática "Educación intercultural"*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sanchiz, Ruiz M. L. (2001). Investigación etnográfica en un club de ocio para personas con deficiencia mental. En: Pérez, Serrano G. (Coord.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Sarlo, B. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas* (2001). La Habana: Casa de las Americas.
- Sartori; G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Savater, F. (1998). *El valor de educar*. México: Ariel.
- Schemelkes, S. (2001). *Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes*. [En línea] http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anterior

- [es05/023/23%20Silvia%20Schmelkes-Mapas.pdf](#) . (Consultado el 20 de agosto de 2009).
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica; Acciones para la Articulación Curricular*. México.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- Stavehagen, R. (1995). Democracia, modernización y cambio social en México. En: *México, el exilio bien temperado*. México: Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas, A.C., Instituto Goethe México, A.C., Secretaría de Cultura del Estado de Puebla & UNAM.
- Stenhouse, L., (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- Suárez Díaz, R. (1991). *La educación. Su filosofía, su psicología, su método*. México: Trillas.
- Subsecretaría de educación Federalizada. *Estadística básica de educación indígena. Ciclo escolar 2009-2010*. Chiapas, México.
- Torres Latorre, N. (2006) Cosmovisión y conocimiento: hacia una pedagogía del estar. En: Bertely Busquets, M. (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. (pp.313-334). México: CIESAS.
- Touraine, A. (1995). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Varese, S. (1995). Parroquialismo y globalización: las etnicidades indígenas ante el tercer milenio. En Gigante, E. (Comp.). (2002) *Antología Temática Globalización y educación intercultural*. (pp. 32-43). México: Secretaría de Educación Pública.
- Vargas Hernández, J. G. (2005) *Movimientos Sociales para el Reconocimiento de los Movimientos Indígenas y la Ecología Política Indígena*. [En línea] Revista Ra Ximhai. 1. (3), pp. 453-470
<http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-03articulosPDF/02%20mov%20sociales.pdf> (Consultado el 18 de agosto de 2010).
- Vega, Moreno M. del C. (2001). Evaluación de la animación sociocultural en el ámbito rural en la comunidad de Madrid, En: Pérez, Serrano G. (Coord.) (2001). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. España: Narcea.
- Vygotsky L- S., A. N. Leontiev & A. R. Luria (1973). *Psicología y Pedagogía*, Madrid: Akal.
- Warham, S. M. (2002) *Educación primaria y negociación del poder*. España: Gedisa.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wittrock M. C. (1986). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. España: Paidós Educador.
- Wolf, E. R. (2001). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México: Antropologías CIESAS.
- Woods, P. & Hammersley, M. (1995) (comps.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. México: Paidós.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. España: Paidós Educador.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. México: Paidós.
- Zepeda, M. (2003). *Profesión: MAESTRO*. México: Aula Nueva.