

**REALIDADES INTERCULTURALES:
MIRADAS HACIA EL GÉNERO
Y LA EDUCACIÓN**

**Elisa Bertha Velázquez Rodríguez
María Luisa Quintero Soto
(Coordinadoras)**



Primera Edición: 2017

Diseño de portada: María Elisa Salazar

© Elisa Bertha Velázquez Rodríguez

© María Luisa Quintero Soto

© Universidad Autónoma del Estado de México

© Castellanos editores, S.A. de C.V.

ISBN: 968-5573-44-9

Todos los derechos reservados.

Todos los derechos reservados. Se permite la reproducción de la presente obra, por cualquier medio impreso, electrónico, auditivo, con la autorización por escrito de los editores y el titular de los derechos y citando la fuente.

Impreso en México



Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. en D. Jorge Olvera García
Rector

M. en D. José Benjamín Bernal Suárez
Secretario de Rectoría

Lic. en D. Lauro Uribe Millán
Secretario Particular

Lic. en D. Diana Gómora Garay
Jefe de la Unidad de Apoyo Administrativo

Unidad Académica Profesional Nezahualcóyotl

M. en E.U.R. Héctor Campos Alanís
Coordinador de la Unidad

Dr. en E. Darío G. Ibarra Zavala
Subdirector Académico

L. en E. Alfredo Ríos Flores
Subdirector Administrativo



Castellanos
editores

Carlos Castellanos Rivera
DIRECTOR GENERAL

Consejo Editorial:

Mtra. Ofelia Desatnik Miechimsky
COORDINADORA

Lic. Luis Ruiz Álvarez

Mtro. Marco Antonio Salazar Aguirre

Lic. Oscar de la Rosa Viguera

Mtro. Celerino Ruiz Ramos

Dr. Víctor Hugo Rodríguez Alpide

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

CAPÍTULO I. EPISTEMOLOGÍA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ARTE: EL RELATO DE LAS ROCAS

*Elisa Bertha Velázquez Rodríguez
María Luisa Quintero Soto
Jesús Sales Colín*

Introducción.....	13
Espacios Oníricos.....	23
Conclusiones.....	27
Bibliografía	31

CAPÍTULO II. LA ESCUELA IKOOTS DE SAN MATEO DEL MAR OAXACA: UNA EXPERIENCIA INTERCULTURAL CON VUELO PROPIO Y SUS ECOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

*Antonio Carrillo Avelar
María Elena Jiménez Zaldívar
Gervasio Montero Gutenberg*

Introducción.....	33
Problemática.....	34
Constructo metodológico	40
Filiaciones teóricas.....	46
Descripción de la experiencia.....	50
La voz de los actores ikoots sobre la propuesta	55
A manera de conclusión.....	57
Bibliografía	61

CAPÍTULO III. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE EN CHIAPAS: ¿REALIDADES INTERCULTURALES?

*Nancy Leticia Hernández Reyes
Rigoberto Martínez Sánchez*

Introducción.....	63
La cultura como historia y su ethos	65
La preocupación por la lengua.....	68
Formación y experiencia como profesionalización del docente.....	72
Una lectura crítica hacia la formación y la experiencia docente.....	78

Consideraciones finales.....	82
Bibliografía	84

**CAPÍTULO IV.
PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA VISIÓN PARA MEJORAR
LA SUSTENTABILIDAD DE NUESTRO ENTORNO**

*María Luisa Quintero Soto
Elisa Bertha Velázquez Rodríguez
Jesús Sales Colín*

Introducción.....	85
Marco conceptual.....	86
Antecedentes de la participación de las mujeres en la sustentabilidad	89
La inclusión de la perspectiva de género.....	94
La relación género y medio ambiente.....	96
Conclusiones	99
Bibliografía	101

**CAPÍTULO V.
GÉNERO, SOCIEDAD Y AMBIENTE. CASO DE ESTUDIO. SANTA
CRUZ ATIZAPÁN. ESTADO DE MÉXICO**

*Jesús Sales Colín
María Luisa Quintero
Elisa Bertha Velázquez Rodríguez*

Introducción.....	103
Método.....	104
Antecedentes	107
Región y zona de estudio	107
Economía de autoabasto, 1940 a 1960.....	109
Desecación de la laguna, venta de su fuerza de trabajo, migración y surgimiento de talleres familiares 1960 a 1985	112
La producción de ropa 1985 a 2010	115
Comentarios finales	119
Aire	120
Suelo.....	121
Agua	122
Biota: flora y fauna.....	123
Factores socioeconómicos.....	124
Bibliografía	126

CAPÍTULO VI.
**LENGUAJE E INTERACCIÓN EN EL AULA. ESTUDIO SOBRE
EL ESCENARIO COMUNICATIVO ESCOLAR Y SUS ADECUACIONES
POR LA PRESENCIA DE UNA ESTUDIANTE SORDA EN UNA
TELESECUNDARIA EN EL ENTORNO RURAL**

*Silvia Flor López Vieyra
José Luis Arriaga Ornelas
Juan Jesús Velasco Orozco*

Introducción.....	129
El aula, escenario comunicativo	132
El caso de Aline y su paso por el sistema educativo	145
Interacción, comunicación y socialización.....	148
Conclusiones	154
Bibliografía	155

CAPÍTULO VII.
**¿SON LAS CARRERAS RELACIONADAS A LA EDUCACIÓN ESPACIOS
PREFERENTES PARA MUJERES?**

*Rocío Ángeles Atriano Mendieta
Liberio Victorino Ramírez
Patricia Delgado Monroy*

Introducción.....	159
Panorama general sobre estudios de género.....	160
Las mujeres en México: historia y reivindicaciones.....	163
Educación de las mujeres mexicanas a través de la historia.....	163
La fundación de las escuelas normales, una posibilidad de desarrollo para las mujeres.....	165
La educación de la mujer en México durante el Siglo XX.....	166
Conclusiones	170
Bibliografía	172

CAPÍTULO VIII.
**ENCRUJADAS DE LA FE. EL IMPACTO DE LA MIGRACIÓN Y LA
CONVERSIÓN RELIGIOSA EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN
DE COMUNIDADES INTERCULTURALES.**

*Óscar Osorio Pérez
Ernesto Hernández Sánchez*

Introducción.....	173
Multiculturalismo y conflicto, las mediaciones de las redes	174
Contexto sociocultural	178
Encuentro con la diversidad en los procesos migratorios	181
Tensión y conflicto en los procesos de cambio cultural	183
El cambio religioso como detonante de una comunidad intercultural	186

Quiebre de las concepciones tradicionalistas y el principio de la interculturalidad	187
Comentarios finales.....	
La interculturalidad como proyecto político comunitario	189
Bibliografía	192

CAPÍTULO IX.
EDUCAR EN EL OCIO PARA LA INTERCULTURALIDAD:
UNA RESPUESTA A LA MODERNIDAD

Mayra Araceli Nieves Chávez
Oliva Solís Hernández

Introducción.....	195
Interculturalidad	197
Modernidad y trabajo.....	200
Ocio	203
Ocio, modernidad e interculturalidad	207
La educación para el ocio desde la interculturalidad	209
El ocio como un medio para alcanzar la interculturalidad.....	212
Consideraciones finales.....	215
Bibliografía	217

SEMBLANZAS CURRICULARES	219
--------------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

LA PRESENTE OBRA, *Realidades Interculturales: miradas hacia el género y la educación*, es la reunión de varias investigaciones que se han dado cita para constituir un libro que representa el horizonte de autores y lectores en la pasión del diálogo. Se trata de experiencias de los observadores e intérpretes de la realidad social quienes se aventuraron a reunir las voces de los informantes que resguardan los secretos de sus comunidades acerca de su cultura, organización simbólica, y de sus prácticas y rituales engarzados en la vida cotidiana.

El primer trabajo presentado inicia con las reflexiones de Elisa Bertha Velázquez, María Luisa Quintero y Jesús Sales quienes resaltan los significados de las representaciones que plasmaron los artistas rupestres, especialmente en los petroglifos y pictografías que son las formas escriturales que reflejan su cosmogonía en la cultura de los nómadas. En su pensamiento resalta la vivacidad del erotismo femenino, la guerra, el poder y la muerte a través del análisis intercultural. El arte rupestre coincide en el campo fértil para dialogar con el pasado, pensar en la sensibilidad de los artistas prehistóricos que plasmaron imágenes sagradas y cotidianas en lo pétreo, es un ejercicio de interculturalidad a través del juego de la memoria entre el pa-

sado y el presente. Y es precisamente el arte un encuentro de realidades entre los que se pronuncian con las imágenes acústicas y los que escuchan e interpretan.

La segunda investigación toma el fecundo suelo de las tradiciones en Oaxaca, y pone en la mesa de discusión el actual sistema educativo del Estado de Oaxaca-México, los hallazgos de Antonio Carrillo, María Elena Jiménez y Gervasio Montero, investigadores de la FES Aragón, UNAM, se orientan al punto de las escuelas autónomas que impulsan sus proyectos académicos propios, en la perspectiva de que las sociedades de conocimiento reconozcan su bagaje de conocimientos ancestrales sobre el medio ambiente, el desarrollo cultural y lingüístico y a valorar sus aportes a favor de una educación intercultural bilingüe y comunitaria. Los docentes de este contexto, muestran su función como productores de conocimiento y transformadores de la realidad educativa en la que se desarrollan. Ellos no solo son los aplicadores de libros de texto, sino individuos capaces de producir proyectos educativos propios.

En seguida se presenta la investigación de dos especialistas de la Universidad Autónoma De Chiapas en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, Nancy Leticia Hernández y Rigoberto Martínez, ese rincón de México vasto de colorido, de tradiciones y formas de vida que la racionalidad moderna se propone no entender. Es un pleno laboratorio social para los ojos que desean comprender la multiculturalidad y la tierra donde se cruzan pueblos originarios, voces que narran, recuerdan y conversan con los ancestros, al mismo tiempo que surgen nuevos proyectos de vida enfocados a organizar la educación en la dialogía intercultural, en la proyección de nuevos perfiles de hombres y mujeres en constante intercomunicación sobre las bases del respeto a las costumbres, tradiciones y religiones. Es un análisis del tema de la interculturalidad y los procesos experienciales y formativos que se producen en las escuelas de nivel básico del Estado de Chiapas, igualmente reflexiona sobre las experiencias

que cuentan los docentes en un contexto tzeltal, grupo indígena que se localiza en la zona Selva y Altos de Chiapas. El planteamiento se fortalece con los resultados de una investigación que expone las condiciones interculturales del contexto en mención y se sustenta en cuestionarios aplicados a 333 docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Las ideas que presentan están basadas en los resultados de una investigación que intenta exponer las posibles condiciones interculturales del contexto en mención.

En la investigación de María Luisa Quintero en compañía de Elisa Bertha Velázquez y Jesús Sales, se diserta en torno la inclusión de la perspectiva de género en temas como la sustentabilidad, lo que permite tener una intervención más completa, igualitaria e incluyente en el momento de la aplicación y construcción de políticas, programas y acciones en pro del medio ambiente y sustentabilidad. Por este motivo el objetivo del presente trabajo es analizar los aportes de la perspectiva de género en la toma de decisiones y acciones en beneficio de la sustentabilidad. Para cumplir con este objetivo se realizó una exhaustiva investigación documental, a partir de la aplicación del método analítico, lo cual permitió conocer la visión y postura de diferentes autores respecto al tema. Concluyen que la conceptualización de género y su relación con la sustentabilidad posibilita comprender y diferenciar las características atribuidas a los sexos y la consecuente desigualdad de recursos, de poder político y las riquezas entre hombres y mujeres.

Un punto de vista interesante es el que se desarrolla en el Estado de México, puntualmente en Santa Cruz de Atizapán, cerca de Santiago Tianguistengo en donde las comunidades van perdiendo sus habilidades originarias de abastecimiento de las propias necesidades para introducirse paulatinamente en los acordes de la modernidad. El encuentro de interculturalidad y modernidad es un planteamiento que somete a discusión Jesús Sales, María Luisa Quintero y Elisa Bertha Velázquez.

La función dialógica del lenguaje es un elemento para que la interculturalidad se desarrolle entre las comunidades de lenguaje, no solo originarias, también urbanas, modernas y posmodernas. La interculturalidad apunta al encuentro comunicativo también en las aulas como lo exponen los especialistas del Estado de México, Silvia Flor López, José Luis Arriaga y Juan Jesús Velasco, en su texto se aborda la interacción y el lenguaje como elementos básicos en el aula.

En seguida, se presenta el trabajo de Rocío Atriano, Liberio Victorino y Patricia Delgado, quienes exponen la importancia del abordaje intercultural del sujeto femenino, tocando fibras nodales como las reflexiones de género acerca del sometimiento de las mujeres en la distribución de las profesiones. Analizar la educación de las mujeres mexicanas en una sociedad eminentemente costumbrista, permite abrir un espacio de reflexión a la sociedad y a los maestros, ayudando en la búsqueda de las estrategias adecuadas para el logro de uno de los objetivos mundiales de la educación, que tiene como meta garantizar la educación básica de las niñas, porque la educación es un medio por el cual la sociedad puede alcanzar un mejor desarrollo.

El texto que nos ofrecen Óscar Osorio y Ernesto Hernández, “Encrucijadas de la fe y el impacto de la migración y la conversión religiosa”, es un estudio en una comunidad de Oaxaca, cuyo argumento central es la conversión religiosa como uno de los detonantes que desencadenan nuevas relaciones interculturales, y visiblemente se observan en las prácticas culturales, religiosas y educativas.

El último texto está a cargo de las investigadoras de la Universidad Autónoma de Querétaro, Mayra Nieves y Oliva Solís, quienes sustentan el Ocio como una categoría importante en la construcción de las relaciones interculturales.

CAPÍTULO I. EPISTEMOLOGÍA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ARTE: EL RELATO DE LAS ROCAS

**ELISA BERTHA VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ
MARÍA LUISA QUINTERO SOTO
JESÚS SALES COLÍN**

Introducción

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL procede de la pregunta que impulsa al intérprete a trascender la dimensión de la cosa. Puesto que el fin es descubrir el enigma que porta intrínsecamente. En este sentido, la representación de lo femenino es un texto del pensamiento prehistórico, que plasmado en las rocas como pictografía o petroglifo nos invita a dialogar con su autor.

La interculturalidad permite el habla y la escucha de los interlocutores, rebasando las prácticas de comunicación jerárquica, binaria, de uno sobre otro. Es el poder de la voz del actor de un tiempo y espacio. En este caso, los artistas rupestres se pronuncian en un diálogo permanente entre el pasado y el presente y dejan de ser elementos de un discurso racional que los sitúa en el imaginario científico.

En este análisis se construye una mirada a los significados de las representaciones que plasmaron los artistas rupestres, especialmente en los petroglifos y pictografías que son las formas escriturales que reflejan su cosmo-

gonía en la cultura de los nómadas. En su pensamiento resalta la vivacidad del erotismo femenino, la guerra, el poder y la muerte y bajo el manto estrellado de las noches infinitas, ellos imaginaron en la textura de sus obras los colores que forman figuras, escenarios y encuentros con la divinidad que refiere la presencia de la otra edad.

El arte rupestre es la expresión estética de los grupos nómadas que recorrieron planicies, desiertos, montes y valles, acantilados y cordilleras, se trata de un recorrido que les llevó a plasmar sus huellas en las rocas como un testimonio de su experiencia interior.

Las rocas hechas relato cuentan la historia de los grupos nómadas, hilvanada en el erotismo, los misterios del goce femenino, la fertilidad, el nacimiento, el espíritu de la naturaleza, los fenómenos celestes y marítimos, la migración, los modos de conjunción con la tierra, la comunicación con los muertos y sus prácticas religiosas a la luz del chamanismo.

Definimos el arte rupestre o mas genéricamente "representaciones rupestres" como cualesquiera representación plástica realizada sobre superficie rocosa natural, atribuible a pueblos prehistóricos o etnográficos. Generalmente se trata de pinturas o de grabados, a las primeras se les llama a veces, pictografías...a los segundos se les suele llamar petroglifos (Schobinger: 1997:150).

El especialista en arte rupestre explica que los asentamientos más antiguos del hombre prehistórico en América se registran en cuatro sitios del sur de California, en donde están los vestigios del paleolítico americano, en esta región se han encontrado artefactos fabricados con huesos de animales hoy extinguidos con edad de 25000

a 45000 años. En el extremo noroeste de Canadá que corresponde a la alta cuenca del Yukón, existe una cueva (Bluefish Cave) donde hay artefactos de hueso y piedra de 25000 y 12000 años respectivamente, y muestran una industria avanzada a base de lascas y microláminas. Lo que es reflejo de una larga tradición tecnológica, adaptada al riguroso ambiente climático de la zona.

Las evidencias demuestran que son los yacimientos más antiguos del hombre prehistórico en América, de su tecnología y de su arte.

Muy cerca de la actual ciudad de los Ángeles, en Calico Mountains, en una excavación se encontró una industria de Lascas de Piedra toscamente tallada de edad aproximada de 70000 años.

En el sur de Nuevo México se encuentra una cueva llamada "Pendejo" cerca de Oro-grande que contiene fauna pleistocena, artefactos óseos e improntas de dedos humanos sobre arcilla, fechada en 50000 años.

La diversidad en tiempo y espacio de los yacimientos pétreos nos hace pensar en la migración de los grupos nómadas que inicia desde la época cuaternaria, tiempo en que empieza el proceso de construir la consciencia de su humanidad. Es el momento en que empieza a experimentar el erotismo y la muerte, las dos pasiones más intensas del ser humano, pasiones de borde que repuntan en experiencias estéticas. En la dimensión de la conciencia del ser, hombres y mujeres se interrogan acerca de su estancia en la tierra y de su libertad en los círculos del movimiento geográfico.

La migración que inicia en los territorios agrestes, hostiles e indómitos, que a veces se convertían en el sepulcro de sus vidas, determinaba la supervivencia de los grupos nómadas. En ese recorrido, dejaron el testimonio de su paso entre las rocas, plasmando su cosmogonía

con finos estiletes o combinando colores convertidos en pinturas. Las rocas decoradas hacen rutas de sus huellas, rocas en donde escribieron sus temores ante la conciencia de su finitud y el alud de la temporalidad. Rocas que narran sus exquisitas prácticas sexuales, artísticas y chamánicas. El sentido de este relato nos lleva a considerar que la migración más allá de ser una estrategia de sobrevivencia de la cultura nómada, significa el intento de trascender a través del espacio por medio de dos acciones: la apropiación de la tierra y su sacralización en el universo simbólico. El camino que trazan sus migraciones es la respuesta a su necesidad de escribir sobre las superficies pétreas el sentido de finitud ante el deseo de eternidad.

El artista rupestre en sus recorridos circulares de norte a sur y de oriente a occidente va dejando las huellas de su escritura milenaria, es el testigo mudo ante la maravilla de la naturaleza y el testigo maravillado de su propia existencia lo cual le llevó a reflexionar en el espacio de la dimensión estética.

La reunión de documentos pétreos nos lleva a interpretar que su vida cotidiana se desplegaba en el caminar sobre el continente, reconocer su temporalidad, experimentar la angustia por la muerte, erotizar el ambiente, amar y enfrentarse a lo sobrenatural, a lo Otro, indecible e indeterminado.

Las migraciones en América marcan un momento importante en la Cultura del Desierto, materializada en el modo de apropiarse de la tierra y de simbolizar el espacio sagrado. Las culturas nómadas se fueron posicionando a la vez que se constituían en artistas. Plasmaron pinturas y petroglifos con figuras abstractas, puntos, líneas simples, a veces curvas o espiraladas; rostros antropomorfos, cuerpos semi-humanos, senos femeninos, falos, manos y pies en secuencias de movimiento. Sus formas abstractas

rebasan el poder del entendimiento perceptual que todo hombre de ciencia lleva en su capital explicativo. Las escrituras en las piedras convocan a transportarse imaginariamente a la vida cotidiana de hombres y mujeres nómadas, lo cual exige trascender los códigos de la evidencia para llegar a la comprensión de su horizonte.

Los artistas de las rocas establecieron una relación vital con la naturaleza y lo divino en la invención de un estilo artístico que el pensamiento contemporáneo ha llamado Arte Rupestre.

El arte rupestre de los grupos nómadas se consolidó en la migración, como la del Estrecho de Bering a la Patagonia. Su paso llegó a un sitio que 10 000 años después se llamaría México; y caminaron por el desierto hasta California, un lugar formado por una larga y angosta franja de tierra que conforma una península semidesértica. “Los antiguos pobladores se conocieron como Pericues, Guai-curas, Cochimies y Cucapas” (León Portilla, 2003: 18).

Su andar les llevó a las sierras de Guadalupe, de San Francisco y de San Borjita en donde dejaron pinturas de la tradición Gran Mural en el abrigo rocoso de San Luis, y caminaron hasta la Quemada en Zacatecas, considerada para algunos teóricos el Chicomoztoc, gran santuario visitado por diversos pueblos del septentrión que al paso del tiempo, se convirtieron en toltecas-chichimecas y purépechas.

Chicomoztoc pudo ser considerada como el símbolo para una génesis sociopolítica y un sitio físico específico para instancias políticas particulares, con frecuencia, la califican como tolteca quienes consideran toltecas a sus ancestros. Buscar el Chicomoztoc de toda Mesoamérica es una labor inútil. Ya que nunca fue solo uno, hubo cientos, tal vez miles, durante el curso de la larga duración de la evolución mesoamericana.

Mesoamérica como un antiguo ecúmene compuesto de numerosas civilizaciones, jamás tuvo unidad ideológica, social, económica o política, suficiente como para haber compartido un edén originario, único. Desde tiempos remotos, existe la compleja idea del origen de los dioses y de los hombres expresada por la imagen de una cueva-matriz que fue compartida por diversos pueblos mesoamericanos (Hers, 2002:49).

Chicomoztoc es un punto originario que simboliza el principio de los tiempos, el nacimiento y fin de las épocas, el nacimiento del tiempo de donde partieron diversidad de grupos a sus tierras prometidas. Es el símbolo del impulso migratorio que habita en cada hombre y mujer del planeta.

Los artistas rupestres aprehendían las fuerzas de la naturaleza, el comportamiento de los animales, los sentimientos amorosos entre ellos y escribían poesía en el diálogo nocturno bajo el techo de las estrellas, compartiendo el deseo y los recuerdos, produciendo imágenes mentales y visuales, mediante las cuales se posicionaron del mundo. Al respecto dice Jacques Aumont:

“la imagen mental no es, pues, una especie de fotografía interior de la realidad, sino una representación codificada de la realidad (Aumont, 1992: 124).

En este caso, el artista rupestre dejó de contemplar pasivamente el mundo y asumió que es una fuente de significados de los que toma registro y elige alguno para identificarse.

El imaginario del artista rupestre elaboraba redes de significación para llegar a simbolizar su entorno. Podemos explicar con el auxilio de la perspectiva psicoanalíti-

ca, el horizonte de las formaciones imaginarias en las que habitan los objetos del deseo; en ellas se producen representaciones que dan origen a las identificaciones con los ideales del yo. Las creaciones rupestres son representaciones de los imaginarios de los hombres de las cuevas; creaciones elaboradas en el instante de la contemplación y del recuerdo de su vida pasada.

Bajo la perspectiva analítica de Lacan, el imaginario dinamiza la relación del sujeto con sus identificaciones formadoras y con lo real. El psicoanalista francés dice en uno de sus Seminarios (1987) que el imaginario debe tomarse ligado a la imagen, dos palabras que no pueden separarse. Las formaciones imaginarias son imágenes que funcionan como intermediarios con el orden de la realidad, en ocasiones como suplentes y se encarnan en imágenes materiales, acústicas y oníricas. Ambas quedan atadas a los destinos de la pulsión que tiene un fin: su descarga, un objeto: la causa de deseo y una fuente: el cuerpo en el que se registra su anclaje.

Asociado al goce de la mirada está la pulsión escópica, que fortalece la necesidad de ver. De igual forma que los movimientos de la pulsión general; la escópica tiene un fin: ver. Una fuente: el sistema visual y un objeto causa de deseo. El encuentro entre objeto y fuente, es para Lacan, el campo de la mirada que se encuentra de repente ante lo irrepresentable. El artista rupestre representaba en puntos, líneas y espirales aquello que se le escapaba de lo representable. Se enfrentaba a lo real como lo indecible.

A la manera de interpretar de Aumont se puede decir que, hay dos formas de obtener imágenes, la primera es por medio sensomotriz que presenta a la cosa por sí misma. Es la cosa que se prolonga a la imagen. La segunda forma es la imagen óptica, se trata de una descripción que tiende a reemplazar a la cosa, borra el objeto concre-

to seleccionando ciertos rasgos que en un veloz trabajo de conjunción confecciona otro objeto. Se trata de un movimiento doble, de borradura y creación. La primera forma refiere lo orgánico, mientras que la segunda alude a una secuencia infinita de descripciones que se deshacen al mismo tiempo que se trazan.

Las imágenes están ligadas a las pulsiones del espectador. Bajo esta conexión aparece la pulsión escópica, se trata de una particularidad de la pulsión y significa la necesidad de ver. El objeto de la pulsión escópica es la mirada que implica la necesidad de ver y el deseo de mirar. A la vez, la mirada satisface parcialmente la pulsión escópica.

Es la proyección del deseo del espectador, de modo que las miradas se representan en imágenes, al mismo tiempo, las imágenes solo son la representación de la mirada del artista que vive dos tiempos; el de espectador y el de productor.

La mirada del espectador crea la imagen como satisfacción parcial de su pasión por contemplar más que el de comprender los objetos reales. En su vida psíquica solo cabe la interpretación para las imágenes rupestres, en el espacio de la poética no logo-céntrica, elevándose del camino explicativo para las representaciones que terminan siendo los conceptos que secuestran la realidad.

Las imágenes rupestres son una matriz semántica imposible de reducir a una gramática binaria de significado y significante. Como dice Gilles Deleuze recordando a Bergson, las imágenes provienen del recuerdo y de los sueños que se representan en la conciencia en dos instancias: el reconocimiento sensorio-motor que es automático, y el reconocimiento atento.

Aquí renuncio a prolongar mi percepción, no puedo prolongarla. Mis movimientos más sutiles y de diferente naturaleza, reforman el objeto, vuelven sobre el objeto para subrayar ciertos contornos y extraer algunos rasgos característicos...ahora el objeto sigue siendo el mismo pero pasa por diferentes planos (Deleuze, 2001: 68).

El modo de representar la realidad onírica y el recuerdo por medio de imágenes, nos lleva a ordenar los instantes en el tiempo: primero se dinamiza el ojo de quien hace reconocimiento y representa el objeto-cosa. En seguida, es el objeto examinado que se pone en movimiento, bajo la mirada aguda que se posa sobre sus contornos, resaltando sus aristas, girándolo, atrapando su intimidad al asomarse a sus secretos. En el primer momento se produce la imagen sensorio-motriz. En el segundo, surge la imagen óptica y sonora.

A causa de los dos instantes surgen cuestiones:

¿Cómo se representaban el mundo los artistas rupestres?

¿Acaso su constitución neurológica solo les permitía la representación del objeto-cosa en el resorte del estímulo-respuesta?

¿Poseían la intuición de introducirse en los objetos a efecto de la mirada?

¿La dimensión de la mirada colocó al artista rupestre en el borde de lo sagrado?

¿La presencia de las mujeres elevaron su experiencia estética en el instante de plasmar la erótica de la fusión carnal y el alumbramiento?

A partir de estas interrogantes, trazamos dos espacios:

- Uno, el artista rupestre representa su realidad interna, como el texto en donde yacen plasmados los rasgos unarios para la memoria del tiempo, traspasada con los fragmentos de sus figuras primordiales, de mitos colectivos, del recuerdo de voces, impresiones acústicas y visuales, después transformadas en imágenes-relato.
- Dos, el hombre de las rocas reconstruye la realidad en cada pincelada, en cada trazo de estilete. Escribe el usufructo de la interacción con los otros: convenios, alianzas, organizaciones, pactos de vida y de muerte; supervivencia y poder, acuerdos para migrar y formas de dominio.

Con las imágenes-recuerdo aparece un novísimo sentido de la subjetividad... La relación de la imagen actual con imágenes-recuerdo aparece en el flash back. Se trata precisamente de un circuito cerrado que va del presente al pasado y que luego nos trae de nuevo al presente, se trata de una multiplicidad de circuitos donde cada uno recorre una zona de recuerdos y retorna a un estado cada vez mas profundo, cada vez mas inexorable de la situación presente (Deleuze, 2001: 72).

Con las imágenes y los símbolos se originan los sueños y los ensueños que no son más que la nostalgia del tiempo perdido, el deseo de un instante primigenio que se extravió en la historicidad de la conciencia. Las pictografías revelan la añoranza de un pasado mitificado, el deseo de restaurar todo lo que pudo ser y no fue.

Las piedras son los laberintos en donde se guardan los secretos del pasado y los murales rupestres en abrigos rocosos, muestran la evidencia del artista que temía y respetaba las rocas como centros de energía y donde escribía el sentido de hombres y mujeres en las tramas de lo erótico y la muerte como las vivencias mas intensas que experimentamos los humanos.

Relatos de erotismo, fertilidad, nacimiento, muerte, dolor, plegarias y conjuros pueden leerse en los libros eternos de las rocas.

Espacios oníricos

¿De dónde vienen nuestros sueños, acaso de un simbolismo inaccesible a la conciencia?

¿En qué consiste nuestra vida psíquica nocturna?

¿Son los sueños, la franja inconsciente por donde transitan los recuerdos de nuestra vida pasada?

Estas interrogantes ayudan a explorar las dimensiones del arte rupestre, dando por hecho que es una compleja relación entre el consciente y el inconsciente de su productor y proviene del inconsciente estético, entramado por la función simbólica

La función simbólica se realiza con los fragmentos del pasado, de algo entero que fue y en el presente solo se muestra en trozos, a la espera de su juntura para elaborar un texto.

Los símbolos hacen posible la construcción de la identidad de los individuos en sus pueblos, en el quehacer cotidiano de darle sentido a la interacción con el mundo. Es la revelación sensible y manifiesta de lo sagrado, lo extraño, que no se comprende, no se explica con el lenguaje del concepto.

El inconsciente estético del arte rupestre, proviene del inconsciente femenino en donde habitan los misterios de la experiencia extática, develada en las prácticas rituales que son metáforas hechas con imágenes y palabras. Prácticas rituales en las montañas, acantilados, valles y ríos para convertirlos en kratofanías, es decir, el espacio sagrado que evoca la repetición del origen universal, el lugar de los ancestros y donde se hacen presentes los seres primordiales, el primer hombre y la primera mujer.

El inconsciente femenino funciona con flash back, sobretudo en las experiencias del alumbramiento, el erotismo y la muerte como pasajes de éxtasis.

El pincel del artista rupestre transmite el éxtasis femenino que trasciende la presencia de mujeres; es un modo subjetivo de representar la realidad, desde la propia historia personal, la conexión con la naturaleza, la fusión con la energía cósmica y el estilo propio de una escritura.

La sensibilidad de la cultura nómada se encarna en los petroglifos y pictogramas, productos de su mirada que acaricia los cielos estrellados. El artista de las cavernas es un poeta soñador, el príncipe de las nubes, el Pierrot lunar, mago y profeta incomprendido, dispuesto a pintar y tatuar las rocas en medio de sus sueños y relatos visionarios.

Su arte es el espacio donde coinciden la consciencia y el inconsciente, la cita del recuerdo y el olvido; pictografías y petrograbados convocados por el erotismo, una experiencia que va más allá de la sexualidad, cuyo fin es la procreación. Lo erótico es el puente que cruza lo ominoso y llega a la experiencia límite con lo sagrado.

Dice Bataille:

El erotismo sagrado, dado en la experiencia mística, quiere solamente que nada perturbe al sujeto... se

confunde con la búsqueda, exactamente con el amor a Dios... (Bataille, 1989: 17).

El erotismo del arte rupestre es la fusión de lo sagrado y lo profano, la carne y el espíritu, lo femenino y lo masculino; ese instante en que se diluye la continuidad del sujeto y se pierde para dar paso a la intensidad de lo interior; es la sensibilidad religiosa que liga siempre al deseo con el pavor, al placer con la angustia. El erotismo es la vía para la experiencia estética, tan intensa como la experiencia religiosa, tan angustiosa como el erotismo.

¿De qué manera podemos entablar un diálogo respetuoso con los grupos nómadas acerca de su producción artística?

Imaginemos que un pequeño grupo de hombres y mujeres que vivían en las cuevas se encuentra con nosotros para llevar a cabo una charla en torno al arte de los petroglifos.

¿Cómo evitar las posiciones de dominio sobre los otros, imponiendo verdades de una cultura sobre otra? ¿Hasta qué punto los especialistas del arte pueden determinar con imparcialidad los valores estéticos de las producciones y dar paso al flujo de la comunicación de otros pueblos? ¿Cómo abatir la desigualdad epistémica para entablar un diálogo libre que aproxime a dos interlocutores de culturas y tiempos diferentes al mismo horizonte de consenso? ¿Es acaso imprescindible utilizar los instrumentos de análisis artístico que son eficaces en la interpretación del arte barroco de las Catedrales del siglo XVI, o la plástica del arte fantástico en México, o tal vez, los Aguafuertes de Goya en la interpretación de los abrigos rocosos de la Sierra de Guadalupe en Baja California, o de los hombres “Cabeza de pájaro” de las Cuevas de Lascaux

en los pirineos franceses, o los textiles bordados de los chamanes de Norteamérica?

Comprender e interpretar son dos momentos necesarios en el contacto con el arte rupestre, momentos que provienen de diversos campos de conocimiento como la teoría de las religiones, la literatura neorrealista, la microhistoria, las teorías del cine, la mitología, el etnopsicoanálisis, y la arqueo-astronomía, por citar algunos.

Los hallazgos arqueológicos son el puntero del diálogo intercultural, en donde se pone en duda la eficacia del entendimiento del paradigma empírico-analítico. ¿Será necesario entender los hallazgos, o comprenderlos? Tomemos el siguiente ejemplo:

En 1991, el cuerpo congelado y momificado de un hombre se encontró conservado bajo el hielo de un glaciar en los Alpes austriacos. Seguramente fue sorprendido por una ventisca cuando cruzaba un alto paso de montaña hace unos 5 000 años. Pudo haber sido un pastor, pero los tatuajes de su piel, un disco de piedra en una cinta de cuero y algunas setas medicinales que llevaba encima condujeron a pensar que podía haber sido un chamán en un viaje ritual o espiritual (Vitebsky, 2006: 28).

El hallazgo de un cuerpo y varios objetos-símbolo se convierten en un texto de amplia lectura que rebasa la importancia del registro de fechamiento, o aventurar juicios como “el extravío de un pastor solitario cruzando la tundra nevada”. La insuficiencia de las lecturas funcionalistas nos plantean la necesidad del dialogo intercultural inserto en el pluralismo de perspectivas que dejen de lado la idea de un individuo perdido en los mantos helados, y pensarlo como un sujeto hablante que rememora su cul-

tura, con indicios de prácticas chamánicas que colocan en primer orden la importancia de lo divino.

Conclusiones

El problema de la representación de lo real incluye dos vías: las representaciones colectivas, impuestas desde fuera del sujeto que existentes como cosas son un fantasma, una presuposición. Y las representaciones que vienen de dentro, inherentes al sujeto, a su propia historia y a sus formas de elaboración psíquica. En esta forma de representación se incluye el arte, los secretos de los grupos, su ejercicio del poder y sus encuentros con lo sagrado.

La representación es un momento del proceso de conocimiento, rebasa el tiempo y el espacio de la cosa representada; en este momento coincide la ilusión y la verdad, la presencia y la ausencia.

Las representaciones están hechas con signos, pero el signo es la representación de una representación. Así, el único contenido de lo representado es lo que formula su representante. Lo importante es que la representación impulsa el habla del otro en su intento por aprehender lo representado. En este intento se manifiesta la otredad del presente-ausente.

La creación del artista rupestre es el instante de la ausencia y disimula su vacío con la representación, añoranza del tiempo perdido. Su obra rememora los orígenes de la humanidad en la matriz universal que representan las cuevas, donde está escrito su destino y su paso por el mundo incognoscible. La imagen aspira al regreso de la presencia, quiere tomar lo perdido suspendiendo la ausencia. Sin embargo, su poder radica solamente en convertirse en signo de lo otro, esto es, en representación.

De la realidad natural y social de la cultura nómada solo hay ausencias, y la posibilidad de hacer interpretaciones de sus fragmentos colocando palabras en lo ajeno de la ausencia para dar sentido a su experiencia estética.

La representación y la creación solo se puede comprender por medio del dialogo dialogal, como lo explica Panikkar (2006) en su reflexión filosófica en torno a la interculturalidad.

El dialogo diálogo es la posibilidad de hacer un diálogo con el pasado, con los hombres y mujeres que poblaron los valles de la prehistoria. Con esta instancia del lenguaje se da un salto a la “epistemología del cazador”, como él le llama. Es decir, la actividad intelectual dirigida a la caza de información impulsada por la razón instrumental. La epistemología del cazador busca en la razón pura los fragmentos de la realidad transparente; la razón pura presupone una razón no contaminada por las impurezas del cuerpo, los sentimientos, las emociones y las diversas perspectivas de conocimiento que todo ser humano conlleva.

Explica el profesor Panikkar que:

El diálogo dialogal quiere ser fecundo y no contentarse con simples elucubraciones racionales, no puede limitarse a formalismos abstractos de validez general, sino que debe descender al dialogo entre culturas concretas que entran en contacto (Panikkar, 2006: 55).

Es por esta razón que consideramos la necesidad comprensiva de abordar las imágenes y representaciones de lo femenino en el arte de las rocas que pintaron y esculpieron los grupos nómadas de la prehistoria. La comprensión de sus obras nos coloca en el diálogo permanente con sus autores, con sus costumbres, rituales,

pensamientos mágicos y religiosos, se trata de sumergirse en su universo lingüístico a través de cada grafo, de cada icono, para traspasar su mundo, su tiempo, su historia.

La interculturalidad antes de ser una relación entre culturas es un encuentro de hombres y mujeres de diversas geografías y contextos históricos.

Para comprender las imágenes rupestres es necesario cambiar el paradigma epistemológico del entendimiento de las evidencias por el registro sensorial, la construcción perceptual y la elaboración de imágenes-símbolo que se despliegan en nuestro mundo psíquico para generar actitudes de pluralismo.

El pluralismo surge de la conciencia simultánea de la incompatibilidad de las diferentes visiones del mundo y de la imposibilidad de juzgarlas de manera imparcial, desde el momento en que ninguno está por encima de su propia cultura, la cual nos proporciona los instrumentos de comprensión (Panikkar, 2006: 69-70).

En sentido contrario a los supuestos de que el pluralismo lleva a estados solipsistas, a la incomunicación como algunos creen, sabemos bajo esta perspectiva, que conduce a la tolerancia y al descubrimiento de la tercera dimensión: comunicarnos trascendiendo las fronteras de la diversidad cultural.

Para comprender el sentido de la escritura en las rocas no basta clasificar y vincular las formas a conceptos predeterminados, más allá del grupo de los bueyes, los caballos y los bisontes que están en las cuevas de Altamira o Lascaux, o las incuantificables figuras de espirales que están plasmadas en los petroglifos de Jalisco y Nayarit en las costas del pacífico mexicano, es necesario inter-

pretar los símbolos que aparecen en la cara oculta de los objetos signo.

Por esta razón, la representación del falo, de los cuerpos curvados, del movimiento y de la danza de algunos animales fantásticos, hacen pensar en la simbolización de la sexualidad y en la indudable presencia de lo femenino, como un fragmento latente en el espacio discursivo de las piedras.

Todo ello nos coloca en la mesa de las interpretaciones en dos vertientes: 1) Que la interpretación es una acción rigurosa de análisis del objeto en cuestión sostenida en la representación de la imagen y sin omitir la subjetividad de quien interpreta. 2) Para llegar a la interpretación hay que empezar por la comprensión intercultural del arte rupestre, poniendo en marcha el dialogo de dos culturas: de los habitantes de las cuevas y nosotros.

Es un tipo de comprensión en la que las fronteras del tiempo y el espacio intercambian valores y sentidos, que sin llegar a su disolución, hacen intercambios imaginarios de uno y otro. Ya que existe una historia y una geografía cultural de ambos, su presencia en el tiempo es imborrable, solo que la comprensión surge a instancia del intercambio de sentidos.

Quienes han dicho que los habitantes de las cuevas componían hordas primitivas, ágrafas, sobreviviendo solo a instancias del instinto, despliegan una visión pobre de corto poder explicativo al segmentar la realidad histórica y escindir lo humano de la humanidad. Es el autoritarismo intelectual que convierte en objetos discursivos a las personas, olvidando que el alma de toda cultura es el dialogo para la sobrevivencia.

Describir a los habitantes de las cavernas como los portadores de cerebros primitivos, cuyas sinapsis de poco refinamiento provocaban pensamiento infantil y

comportamientos sociales de gran inestabilidad, equivale a pensarlos como bestias, los eternos extranjeros en el mundo del progreso.

Los artistas rupestres dejan de hablar en el aislamiento epistémico y en la indiferencia de su producción artística, como en el noroeste de México, que decenas de petroglifos dispersos en las costas del pacífico, no tienen resguardo del Estado, están a merced de la erosión y de los depredadores y traficantes nacionales e internacionales. Aún estamos hablando del coloniaje multicultural que conlleva el sometimiento simbólico de unos pueblos sobre otros, de una racionalidad sobre otra.

Bibliografía

- Aumont, J. (1992).**
La Imagen. Barcelona. Paidós
- Bataille, G. (1989).**
La Experiencia interior. Madrid Taurus.
- Deleuze, G. (2001).**
La Imagen-tiempo. Estudios sobre cine. *Comunicación*, no. 26, Barcelona Paidós
- Hers, M. A. (2002).**
Chicomóztoc. "La cueva de los siete nichos". *Arqueología Mexicana*. Revista. vol. x (no 56) julio-agosto 2002, pp 48-53. ed. Raíces, Conaculta, México.
- Lacan, J. (1987).**
Seminario XI. *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis.* Buenos Aires, Paidós.
- León, Portilla, M. (2003).**
En torno a la historia de Mesoamérica. México. UNAM.
- Lichfield, J. (2008).**
Exhiben por primera vez en museo de Francia Esculturas Rupestres de 15 mil años. Traducción de Anaya j, *La jornada*, 31 de marzo de 2008.
- Panikkar, R. (2006).**
Paz e Interculturalidad. Barcelona, Edit. Herder.
- Schobinger, J. (1997).**
Arte Prehistórico de América. México. Conaculta
- Vitebsky, P. (2006).**
Los Chamanes. Cultura de la Sabiduría. Singapur Saschen.

CAPÍTULO II

LA ESCUELA IKOOTS

DE SAN MATEO DEL MAR, OAXACA: UNA EXPERIENCIA INTERCULTURAL CON VUELO PROPIO Y SUS ECOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político; es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

PAULO FREIRE

**ANTONIO CARRILLO AVELAR
MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDÍVAR
GERVASIO MONTERO GUTENBERG**

Introducción

ESTE TRABAJO DE intervención didáctica se encuentra en un proceso de reconstrucción por parte de todos los docentes de la escuela primaria ikoots. Su propósito principal es analizar y documentar las problemáticas que vive al interior este proyecto en el contexto de reconstruir una didáctica descolonizante de su quehacer cotidiano. De manera concreta se busca analizar su quehacer académ-

mico, como una realidad compleja y situada que abarca varios niveles de concreción, de una realidad educativa institucional interdependiente: 1.-Los procesos de elaboración de un proyecto autónomo en una escuela del medio indígena 2.-Procesos específicos de acompañamiento dentro de la misma institución educativa y 3.-Las prácticas didácticas de construcción de un proyecto. Todos estos procesos a detalle las prácticas de intervención que permitan reorientar su quehacer académico y en consecuencia identificar la complejidad de dichas prácticas y las formas de generar un quehacer descolonizante a favor del fortalecimiento histórico-cultural del pueblo ikoots. Todo esto con miras a crear propuestas que se espera grabar a través de documentales que sirvan de base para formar a los profesores de nuevo ingreso de la escuela primaria, los estudiantes de las instituciones de educación superior y otras instituciones educativas de la región y el país.

Teóricamente se busca recuperar algunos de los planteamientos del enfoque de-colonial propuesto (Quijano: 2000; Tubino:2005; Walsh: 2009). Metodológicamente la intervención se apoya en los soportes de corte cualitativo planteados por Erickson 1993 y Geertz 1998 y en los postulados de los estudio de corte contrastante entre las prácticas cotidianas que se dan en los escenarios antes señalados.

Problemática

De todos es sabido que el desarrollo de la educación, en general, y en particular la indígena, está muy vinculado con las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales existentes en el continente que se encuentra circunscrito. Históricamente el continente americano

se puede dividir de manera muy general en dos grandes bloques culturales: la América anglosajona y la llamada América Latina. La relación entre ambas fracciones hoy en día es de dependencia por parte de los países del sur, en la cual los Estados Unidos tienen un papel protagónico.

Esta dependencia se expresa en la imitación de su proyecto económico, político, social, cultural y consecuentemente del modelo educativo, lo cual, ubica a los países latinoamericanos como espacios sociales con pocas posibilidades de hacer propuestas educativas fuera de esta lógica instituida.

Esta situación se explica en parte por su independencia económica. Cada país latinoamericano, a lo largo de su proceso de construcción como estado nación, ha vivido una dependencia económica. En un principio dependientes de Europa y en las últimas décadas de la economía norteamericana y en menor proporción, de la europea y la asiática.

Desde otra perspectiva el dominio colonial, ocasiona que lo indígena se encuentre ausente, es decir, se habla de lenguas colonizantes como el inglés, el español y el portugués, pero poco de lenguas indígenas o indoamericanas. Con lo anterior, se puede advertir cómo Latinoamérica vive sobre la “tumba” de los pueblos indígenas, ya sea negándolos, escondiéndolos o falseando su existencia. Con frecuencia se afirma también que las regiones con población mayoritariamente indígena son las más atrasadas, dada su condición física y socioeconómica.

Ante esta situación se puede advertir que la marginación y la discriminación social son rasgos que pretenden caracterizar a estos pueblos. Por otra parte, se puede inferir que América Latina vive dependiendo económica y políticamente de los países avanzados y, en especial, de la economía norteamericana, como se ha venido señalando.

De lo antes expresado, se intenta establecer conclusiones un tanto apresuradas que permitan comprender de manera general la situación actual que viven los pueblos originarios y su problemática educativa escolarizada a nivel primaria, con el objeto de ubicar el sentido del trabajo.

- 1° Existe una invisibilidad política de estos grupos. La mayoría de ellos tiene formas particulares de organización. El estado no los reconoce como colectividades con características propias, por lo que se les impone una estructura organizativa hegemónica o desde el Estado Nación.
- 2° Existe una explotación económica que margina a estos grupos, ya que la mayoría tienen como actividad principal el ser jornalero agrícola, albañil, obrero, minero, etc. Esta situación en parte, tiende a cambiar con la migración de muchos de ellos hacia Estados Unidos y hacia las grandes ciudades industriales y agrícolas de cada país. Esto mismo ha hecho de que un buen número de ellos han comenzado a cambiar su situación económica, otros más empezaron a incursionar en empleos federales como son la docencia y los servicios administrativos en donde destaca el quehacer docente.
- 3° Existe una imposición cultural que se ha dado a lo largo de más de cinco ciclos de dominación a través de la violencia física, la religión o la educación. Sus conocimientos tradicionales con frecuencia son considerados como prácticas supersticiosas o saberes absurdos fuera de toda “validez científica”. Su historia, sus tradiciones, leyendas, lenguas, dialectos, etc., con frecuencia son silenciados por el currículo oficial que se da en las escuelas. En otras palabras, se trata de mostrar en la práctica

social que lo indígena no vale en comparación con el conocimiento occidental, el cual posee la verdad universal.

- 4º Los pueblos originarios con frecuencia se caracterizan por su discriminación social, como producto de la situación socioeconómica que viven. Pese a que muchos actualmente hablan castellano, visiten como occidentales, tienen una profesión y son cristianos en la práctica, por su color se les sigue considerando despectivamente “indios” o seres humanos de segunda (pobres, desnutridos, alcohólicos, sin pensamientos propios, enajenados en su propia realidad, ignorantes de la problemática nacional, etc.).

Los maestros indígenas en servicio de la región muestran sus creencias en dos planos formativos distantes. En el primero se incluyen a aquellos que intentan promover una educación intercultural bilingüe con la finalidad de posibilitar el enriquecimiento, conocimiento sociocultural e histórico de sus pueblos; se pretende que la formación que se posibilita propicie una plena participación de lenguas y culturas (indígena y mestiza) en el proceso de enseñanza y aprendizaje y el reconocimiento de la diversidad sociocultural como atributo necesario para la formación de los niños. Pone de relieve las ventajas didácticas de utilizar la lengua indígena como recurso de aprendizaje de las distintas asignaturas del currículo oficial.

Al segundo grupo pertenecen las creencias de la mayoría de los maestros indígenas; para ellos la mejor forma de enseñar consiste en suministrar los conocimientos y herramientas que posibilitan el plan y programas nacionales al margen de un posible vínculo con las prácticas de la educación indígena como el trabajo comunal, las prác-

ticas de cuidado y aprovechamiento de los recursos de la naturaleza, entre otros.

En sus prácticas de enseñanza, también dejan en un segundo término el tejido original en que se formó el niño de origen, toda vez que él como docente indígena se consideran que carecen de la formación pedagógica y lingüística necesaria para trabajar de manera didáctica. La propuesta alternativa que promueve la Dirección General de Educación Indígena, para favorecer una educación intercultural bilingüe, en los hechos los docentes la consideran que equivale a contribuir a perpetuar el estigma de ser indio e inferior al mestizo, por tal motivo su quehacer cotidiano se caracteriza por promover prácticas de enseñanza alejadas de un quehacer académico que favorezca el enriquecimiento cultural y lingüístico de sus pueblos.

La lengua de aprendizaje en el aula es el español; en realidad, la práctica del idioma originario es infrecuente. Su cultura, filosofía y saber se emplean como recurso para comprender con mayor precisión el discurso escolar que promueve la Secretaría de Educación Pública, como si se tratara de una escuela urbana. En este contexto, la idea de este trabajo toma como punto de partida el estudio de las creencias minoritarias del primer grupo de maestros en servicio, esto es, trabajar con aquellos docentes que apuestan por la creación de un proyecto comprometido con la causa de los pueblos originarios donde su patrimonio cultural y lingüístico se vea favorecido.¹

¹ La experiencia que aquí se relata se desarrolla en la región sureste del Estado de Oaxaca zona costera del istmo de Tehuantepec, con el pueblo ikoots o también conocido como huave, cerca de la costa del golfo de Tehuantepec y la laguna superior que ellos denominan mar muerto. La palabra huave es un término impuesto por los zapotecos y significa "podrido en la humedad" sin embargo ellos decidieron autodenominarse ikoots que significa "nosotros, de nuestro pueblo". El idioma es llamado por sus hablantes ombeayiüts, que en español significa "nuestro idioma, nuestra voz, nuestra boca, nuestra palabra". Esta zona cuenta con una historia de desarrollo a partir de que la mayoría de sus habitantes se dedica a la pesca. El ombeayiüts se habla en cuatro municipios de la costa de Oaxaca. Estos son San Francisco del Mar, San Dionisio del Mar, San Mateo del Mar y Juchitan municipio a donde pertenece políticamente

Tomando como base lo anterior este proyecto centra la mirada en el accionar cotidiano de sus actores, mediados por el material de apoyo que brinda sus productos culturales. Una vez delimitada la problemática a analizar, se consideró importante iniciar el trabajo sin dejar de lado las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los productos culturales que distinguen a los pueblos originarios y que requieren ser potencializados académica y culturalmente?

¿Cómo funcionan las aulas en particular y los proyectos de una escuela con docentes comprometidos, socialmente reconocidos en el medio en que se circunscriben?

¿Cuáles son sus creencias académicas de estos docentes relacionadas con los conocimientos comunitarios?

Santa María del Mar. De estas comunidades la más numerosa es la de San Mateo del Mar. El pueblo ikoots se desarrolla económica y socialmente entre el agua salada y agua dulce, vientos del norte y vientos del sur, pesca en lugar de agricultura, camarón en vez de maíz y una profunda ritualidad.

En la medida en que los Ikoots exportan los productos de la pesca e importan el grano o sus derivados de sus vecinos zapotecos, con quienes mantienen relaciones ancestrales de parentesco y comercio, y a quienes han resistido al mismo tiempo que se han apropiado de ciertos rasgos culturales. Los ikoots veneraban a la Virgen de Piedra antes de la época de la colonia, esta deidad abandono la comunidad según opinión de algunos lugareños y fue sustituida por la Virgen de la Candelaria que se venera en los inicios del mes de febrero, con lo que arranca el ciclo ritual del año (relacionado con el meteorológico, sobre todo las lluvias). En la desierta playa del norte, en la Laguna Superior o "mar muerto", se observan decenas de lanchas y cayucos.

El contexto laboral, el desempleo, el subempleo es una característica de este lugar y la crisis de la pesca, el deterioro ambiental de San Mateo del Mar, es notorio, hay crisis de la pesca y un deterioro de la producción de los productos culturales y económicos locales. Esta problemática entonces es un signo que se incrementó de un año a otro y se sigue incrementando, consecuentemente se está generando la emigración por falta de trabajo o deserción escolar porque muchos niños se ven obligados ayudar para mejorar la economía de su hogar. Con frecuencia se escucha decir a los habitantes de la comunidad ¿para qué estudias, leer qué te va a dejar? Presionan muchos las familias para no estudien o que aprendan cosas útiles e inmediatamente remunerables. Sin embargo hay todavía la expectativa de que la escuela les puede ayudar a tener un mejor empleo. Muchos consideran que sus hijos deberían de estudiar para dejar de ser pescadores ya que consideran que esto es una actividad económica no muy redituable.

¿Qué estrategias de aprendizaje y enseñanza emplean para promover una educación intercultural bilingüe?

¿Cómo funcionan cotidianamente los conocimientos comunitarios al interior de los salones de clase?

Cabe destacar que el fomento de una educación que favorece el enriquecimiento cultural de los pueblos originarios, tienen una estrecha relación con los procesos de innovación que el Estado de Oaxaca promueve y que en consecuencia lo que se busca es documentar este tipo de prácticas con la intención de promover ejemplos significativos que puedan emplear otros docentes de este campo de conocimiento.

Constructo metodológico

Para el análisis de esta realidad educativa se hizo necesario constatar de forma directa la práctica de sus docentes. Para ello el proyecto de investigación acción recuperó los lineamientos de la investigación interpretativa que propone Erickson (1992; 1964, Rockwell (1989), Ezpeleta y Weiss (1994), Sierra (1991), Podestá (1995), McLaren (1995), López (1999). Estos estudios buscan abarcar un conjunto de posturas o enfoques cercanos entre sí, como la etnografía, los estudios de casos, la investigación cuantitativa y cualitativa, entre otros. Todo ello sirvió como sustento teórico para identificar los significados inmediatos y locales de la acción docentes en servicio de esta institución.

Utilizaré el termino interpretativo para referirme al conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa; adopto este término por tres razo-

nes: a) es más inclusivo que muchos otros, b) evita las connotaciones de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos...; c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación...(Erickson, 1992:196).

De esta manera, la investigación interpretativa se adentra en cada una de las particularidades de las personas y las formas en que éstas conciben o construyen, o ambas cosas, la realidad a través de sus relaciones, modos de organización, creencias y valores, entre otros más.

El comportamiento de los seres humanos, sin embargo, está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual. Observar las acciones de una persona no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que hace falta una interpretación por parte del observador, del sentido que el actor confiere a su conducta (Carr y Kemmis, 1988:103).

Por lo tanto, el enfoque interpretativo posibilita comprender, describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica las actividades, creencias, estrategias y sucesos cotidianos en los propios escenarios donde tenían lugar, por ejemplo los salones de clase, la escuela y los hogares. El enfoque hizo posible acercarse al objeto de estudio y comprender la realidad de los significados inmediatos de los actores; para ello se recurrió a la apli-

cación concreta de varios procedimientos técnicos e instrumentos de investigación.

En este sentido, el análisis de lo empírico resultó de ser la base de la investigación porque esto permitió reconocer la dinámica de funcionamiento del aula y las prácticas de formación de los docentes, como un recurso portador de valores, contenidos y habilidad que son la base para analizar los alcances y limitaciones de un quehacer formativo.

Se recuperaron también los lineamientos metodológicos propuestos por los estudios de casos, con apoyo de la observación directa y el registro etnográfico del acontecer cotidiano en la comunidad, la escuela y el salón de clase (Calvo: 1992a).

En virtud que los estudios de caso pueden definirse como prácticas metodológicas que permiten analizar a profundidad lo que buscan reconstruir. Es decir analiza la complejidad de un fenómeno social, con el objeto de identificar o detectar la trama específica como totalidad, de los procesos cotidianos concretos e inmediatos, en un nivel macro y micro. En donde una lectura sociocultural de las políticas a nivel internacional y nacional, dan elementos para un mayor análisis de la realidad que se viven en las instituciones educativas. En este sentido el trabajo con todos los integrantes del equipo se convierte en un seminario de trabajo donde los docentes de grupo leen textos de apoyo y por otra parte los estudiantes de licenciatura y posgrado se llevan a sus respectivas instituciones materiales teóricas que les permiten ver la realidad de la institución desde otro lugar. Todo esto con el objeto de realizar un estudio integrado y comprensivo de una realidad que con frecuencia se oculta y no permite ver lo que verdaderamente está sucediendo en el accionar cotidiano del quehacer que se busca estudiar con la intención

de transformar la realidad cotidiana que se está analizando (Hornberger, 1989; Stake: 1998; Calvo: 1992b; García y Vanella: 1997).

En esta misma perspectiva, se consideró la vida dentro del aula como un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso académico de cómo fueron formados los docentes se asume como un espacio de aceptación el cual con frecuencia no es cuestionado, y muy a menudo niega los conocimientos culturales propios, y evita la capacidad de elección y creación que tiene el maestro para construir alternativas académicas innovadoras. Es decir se silencia continuamente el derecho que tienen los pueblos originarios de crear y recrear sus propios conocimientos, con frecuencia no existen rupturas académicas que reorienten el sentido de su quehacer docente.

Se considera que la dinámica del salón de clases es un específico y complejo campo de estudio de relaciones sociales y académicas, en el que la historia institucional y las prácticas socioculturales y académicas determinan en cierta forma su propio código de interpretación de los docentes. Es decir, el aula se considera como un espacio multidimensional en el cual se concretan diversas prácticas de colonización académica que es necesario resignificar su sentido formativo.

A la luz de lo anterior, el proyecto trata de privilegiar una dimensión diagnóstica de lectura de la realidad cotidiana en el contexto de identificar las necesidades concretas de formación que demandan los pueblos originarios a través de un diálogo horizontal entre docentes, prácticas de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, estudiantes de posgrado e investigadores responsables del proyecto, que unen sus miradas reflexivas, con la intención de identificar posibles reorientaciones del quehacer cotidiano en las aulas. Es decir se consideró

que estas prácticas eran texto y contexto para el estudio y transformación de las prácticas cotidianas en el aula.

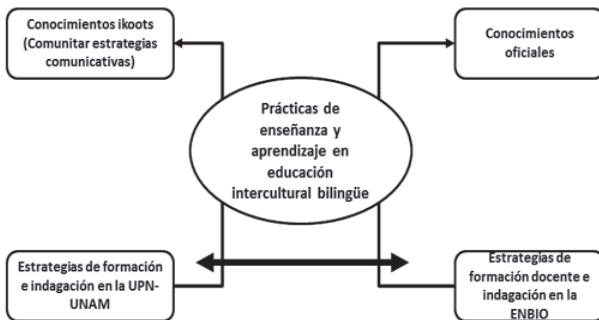
Las creencias académicas de los docentes y los futuros investigadores, se considera un soporte muy importante complementario ya que se considera que es a partir de esta lectura de la realidad es como se construye un proyecto de trabajo compartido que busca ir más allá de las necesidades de cumplir un rol como docente o alumno. Es decir trabajar por un salario o investigar para tener una tesis que después es guarda en una biblioteca y el esfuerzo académico realizado no tiene ninguna trascendencia. En otras palabras, en este proyecto de trabajo académico que presentamos se pone en el centro las problemáticas que los docentes ikoots identifican y que se convierten en tareas a trabajar, en donde el equipo de acompañamiento e investigación busca apoyar con lecturas que se hacen al interior de sus centros de formación. Es decir, ambas necesidades de formación se complementan.

Es así como los practicantes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca identifican objetos de estudio para apoyar a la escuela ikoots y los estudiantes de posgrado de las universidades, identifican objetos de estudio y conocimientos teóricos y didácticos que puedan ayudar a superar la problemática del aula analizada durante el trabajo de campo, con miras a iniciar un proceso de construcción de un proyecto realista donde todos salgan beneficiados. Tomando como soporte el enriquecimiento socio-cultural y didáctico de la escuela. Donde el soporte de lecturas o textos compartidos se convierten en un medio y no en un fin. Es decir se trata de crear un marco teórico común que posibilite una mejor comunicación entre los integrantes y por otro lado hacer una mejor lectura de la realidad que se busca transformar.

La creación de ejemplos significativos a través de videos o documentales de cómo trabajar la realidad educativa en un contexto situado, es la tarea final de ambos equipos que posibiliten mostrar a otros sectores sociales, cómo se puede construir un proyecto concreto para desarrollar una educación intercultural bilingüe, que es un quehacer académico impostergable (Véase esquema 1).

El fomento de una educación intercultural bilingüe que en el campo de los pueblos originarios todos hablan de ella, en la realidad existen pocos casos concretos que sirven de ejemplo para realizar esta tarea. Hoy en muchos espacios académicos se considera que la educación intercultural bilingüe se convierte en un soporte o tarea académica muy importante que prende dar sentido al quehacer docente. Sin embargo existen pocos estudios que sean extraídos de la realidad que viven las escuela, la mayoría de los estudios son construidos desde el escritorio o desde a realidad de las escuelas ubicadas en las ciudades.

Esquema 1: Acompañamiento docente y su articulación con otros niveles de formación



Programa de acompañamiento de estudiantes del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco—Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón
 Programa de acompañamiento de estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) análisis del proyecto alternativo y las prácticas de los profesores ikoots.

Por último, se debe destacar que, si bien no siempre, los estudios de la antropología educativa y sociolingüística entre otros, recurren a la documentación y análisis de las prácticas educativas institucionales vistos estos como una totalidad articulada y compleja, por valiosos que resulten, se olvidan de formular algunas propuestas concretas para promover un replanteamiento académico de esa cotidianidad. En esta investigación se diseñó una propuesta de formación académica que, en esencia, es una invitación a discutir el futuro posible de la educación indígena institucionalizada.

Filiaciones teóricas

Se advirtió que la perspectiva académica que podía servir de soporte a todo el trabajo era el enfoque teórico denominado análisis institucional, que formularon Lapassade (1980), (1992), (1999), Lourau (1991) y retomado en México para los estudios antropológicos Calvo y Donna-dieu (1992). El análisis institucional, según los autores señalados, es una corriente francesa que alcanzó su mayor difusión en los decenios de los setenta y ochenta tras los acontecimientos de mayo de 1968, fecha en que las instituciones acusan una notable crisis general.

El análisis institucional encuentra su primer origen en la crisis de las instituciones de la sociedad industrial capitalista. Las grandes instituciones del orden social –las iglesias, las escuelas, los establecimientos médicos, pero también los partidos y los sindicatos se ven atravesados por la crisis, y la crisis institucional, a la vez sectorial y general, determina la demanda del análisis institucional (Lapassade:1992:49).

Esta corriente propone realizar trabajos analíticos de los problemas concretos que vive una institución. En este

sentido, solicita la intervención de quienes intervienen en la institución para que participen en su solución. El análisis institucional recurre a los aportes teóricos y metodológicos de la psicoterapia institucional, la intervención psicosociológica y la pedagogía institucional para modificar las prácticas instituidas.

El punto de vista institucional considera también que su problemática social debe verse como una totalidad, expresada como una visión general del conflicto y cuyos actores sociales son a su vez un reflejo de la problemática social en que se encuentran circunscritos. Tales problemas, a su vez, transitan por un proceso dialéctico construido por tres momentos que concurren de manera simultánea en la vida de una institución: lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado.

El punto de partida del análisis institucional se inicia con lo instituido, que Lapassade considera una instancia social que posee en su interior una historia envuelta en un conjunto de reglas, normas, costumbres y tradiciones que se ven reflejadas en las acciones de los individuos, es decir, en las situaciones de la acción y sus estrategias. Lo instituido, según este crítico (1980:91), se presenta como una alineación social que se traduce en la atomización de sus prácticas y en el olvido de sus orígenes y pautas que le dieron sentido a su existencia.

Lo instituyente es en la práctica el acto de cuestionar lo institucionalizado. Representa el proyecto de reconstrucción de la institución. En otras palabras, es el imaginario social que intenta cambiar el transcurso de la historia social, razón por la cual se presenta como la alternativa de liberación de las prácticas instituidas de forma colectiva. Aplicado al campo educativo, lo instituyente se presenta como aquellas modificaciones formales

e informales que amenazan con cambiar las prácticas habituales de las escuelas.

Lo institucionalizado, el tercer nivel, se refiere a las medidas encaminadas a inducir una estabilidad entre las instituciones anteriores. Estas medidas pueden ser de dos tipos, como lo señala Lapassade, las conciliadoras y las coercitivas, cuya finalidad es conciliar y neutralizar las nuevas políticas institucionales. De esta manera, el tercer momento, también llamado el momento de la segunda negación o el de la negación de la negación, se distingue por este conjunto de medidas establecidas para evitar la amenaza de inestabilidad y, por tanto, mantener su unidad (Calvo y Donnadieu, 1993:21-22).

Lo institucionalizado, en consecuencia, se reconoce en la forma en que los actores sociales adaptan las normas universales que se piensa instituir, las cuales perciben éstos de distintas maneras; a partir de este hecho, adecuan estas políticas a su quehacer cotidiano o se oponen a ellas. El concepto de institucionalizado, definido de ese modo, tiene una limitación: sólo se refiere a una perspectiva que es efecto de la interacción entre lo instituido y lo instituyente.

Sin embargo, es preciso aclarar que la anterior propuesta teórica y metodológica, tal y como la proponen Lapassade y Lourau, no se recogió en sentido estricto, sino que se ajustó a los objetivos del trabajo. Es decir, en este estudio no se intentó ni el socio análisis ni la terapia psicoanalítica grupal, con la participación de los actores; sólo se aprovecharon las nociones, conceptos y categorías principales de instituido, instituyentes e institucionalizada.

No obstante, reconocemos el alcance analítico de estos tres elementos que, tomados en su conjunto, son elementos capaces de contribuir a explicar de forma extensa lo que sucede en las escuelas indígenas, en general, y

sus aulas, en particular. Huelga decir que aquí se decidió sustituir el tercer término (institucionalización) por el de emergente.²

En el concepto de cultura académica emergente se consideró un conjunto de principios entendidos como un quehacer cultural que debe reorientarse a partir de las mismas prácticas que ponen en juego los actores.³

La focalización de situaciones, sujetos y procesos, desde la concepción de la cultura, apoyó el análisis de las prácticas académicas que ocurren en la escuela y los salones.

En relación con lo anterior, el término cultura se definió como sigue: “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de los cuales el hombre comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento y sus actividades frente a la vida (Geertz, 1990:88)”. A la cultura no se la puede entender como meros patrones complejos de conducta, sino como mecanismos de control compartidos que gobiernan el comportamiento humano. En ello juega el azar un papel esencial, ya que muchos comportamientos sociales están regulados de modo aleatorio (Sandoval, 2003:78). Este mismo autor, destaca que *“describir las culturas como un manejo de prácticas informales atados*

2 El concepto emergente forma parte de los debates que hubo en México en las décadas de los setenta y ochenta, en la educación superior sobre la función social del currículo (Serrano, 1983), Díaz Barriga, (1989) y Barrón y Carrillo (1989).

El término emergente se utilizó para ejemplificar cómo pueden cambiar las prácticas educativas que tienen lugar dentro de las instituciones educativas. Una práctica social emergente, en consecuencia, es aquella que busca tomar en cuenta los elementos que le sirven a las prácticas académicas instituidas para solidificarlas y al mismo tiempo recuperar aquellos aspectos de las prácticas instituyentes para consolidar el proyecto institucional, de tal forma que pueda articularse a la órbita de cambio en que se encuentra circunscrita.

3 Se debe destacar que la exposición de los resultados de la investigación se organizará en torno de estas versiones de cultura, como aparece en el índice del trabajo.

con soltura o como sistemas bien formados regulados como mecanismos de control” (Sandoval, 2003).

Todo lo anterior supone concebir a la cultura como un campo provisto de incoherencias y discontinuidades en el que se articulan con gran ductilidad las visiones de mundo que le dan sentido a la acción social. Por ello, a la cultura se la debe ver como una dinámica social en la que ingresan nuevos saberes que se reformulan y se recrean nuevas equivalencias en las que existen patrones de conducta intersubjetivos que determinan la práctica social.

Con este marco general se busca agrupar las intenciones de reorientar el sentido de construcción de nuevas prácticas académicas más vinculadas con el quehacer real que hoy viven las escuelas comunitarias. Es decir la finalidad de este trabajo es analizar la cultura académica instituida a partir de lo cotidiano.

Descripción de la experiencia

Documentar los encuentros y desencuentros entre lo instituyente y lo instituido, así como las distintas formas en que se manifiestan en las escuelas en general y en las aulas ikoots en particular; presupone reconocer la problemática de los procesos de formación docente puestos en práctica hasta la fecha. En este sentido, este trabajo ejemplifica a través de un análisis profundo cómo se emplea una didáctica decolonial mediante las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos y las estrategias de enseñanza aplicadas por el grupo de maestros bilingües. Que están preocupados por resolver aquello que le preocupa. La diferencia para resolver problemas en un sujeto y otro, está determinado frecuentemente por el cumulo de conocimientos y experiencias previas.

El apoyar este tipo de actividades desde la universidades públicas se considera una obligación moral, ya que esto pueda contribuir al fomento y enriquecimiento mutuo de cómo se puede posibilitar de manera realista una educación intercultural bilingüe y el fortalecimiento de los conocimientos y saberes del pueblo ikoots.

El proyecto sobre la pesca. Que sirve de ejemplo para mostrar esta propuesta de investigación-intervención fue construido por todos los profesores responsables de la institución y que la pusieron en práctica como una estrategia de intervención que busca recuperar sus conocimientos comunitarios. Los docentes convirtieron en motivo de trabajo de indagación a “la pesca” como un conocimiento comunitario en el que están insertos las formas de relacionarse con el medio cultural y social así como con el cosmos y que se hacía necesario conocerlo con mayor profundidad. Para realizar esta actividad decidieron observar cómo se realizaba la pesca en la noche y en las mañana cuando los pescadores salen o regresan, se elaboraron instrumentos de indagación para conocer con más detalle esta actividad y en muchos casos se convirtió en un ejercicio de reflexión, ya que varios de los docentes participaron en su niñez en esta actividad, asimismo se invitó a pescadores de gran trayectoria conocidos como *minatang ndok* “pescador con mayor experiencia” para que les platicara a toda la comunidad sobre su forma de ver, concebir y entender a la pesca.

El resultado de esta actividad se centró en la elaboración de un documento de 80 páginas que sirve de apoyo para el trabajo de los contenidos escolares en los diversos grados. El documento también sirve de base para la realización de tareas escolares, intercambios de experiencias entre otras escuelas, posibilita la construcción de cursos y talleres de formación de profesores.

Los conocimientos y saberes de los pueblos originarios tienen una complejidad mayor que los contenidos oficiales ya que éstos no se circunscriben al campo meramente cognoscitivo o procedimental, contrariamente éstos con frecuencia están articulados a cosmovisiones que son importantes tener presente ya que significa la esencia de un pueblo. Resolver un problema desde la lógica de la educación intercultural significa en un sentido amplio, la consolidación o el cambio de una práctica cultural, de un estado real u otro ideal. Donde los desafíos académicos deben de ser la norma.

En la educación intercultural desde la lógica del Aprendizaje Basado en Problemas (Escribano:2008) se propone conocer el sentido de las prácticas culturales con la intención de identificar aquellos problemas que obstaculizan el desarrollo de una práctica cultural. En este sentido se habla de problemas de carácter colonizante y de carácter discriminatorio que están vinculados con estas prácticas, en donde los docentes prestan fuertemente su atención y problemas de vinculadas con la problemáticas que viven las disciplinas a través de los contenidos curriculares.

El ABP en el marco de una didáctica tendiente a la descolonización de los pueblos originarios, presenta un potencial educativo que se puede fortalecer en virtud que tiene los siguientes postulados:

- Puede ser un modelo muy útil para comprender y reflexionar sobre la complejidad de las prácticas socioculturales de los pueblos originarios: la multidisciplinariedad con la que se pueden trabajar, da significado a las fuerzas directrices del desarrollo técnico-tecnológico estas prácticas de impacto que son consecuencia de este.

- Como resultado de acciones de los propios alumnos, durante el proceso resolutivo.
- Es una metodología que concilia el saber teórico con el saber práctico, articulando lo conceptual con lo procedimental, favoreciendo el desarrollo de las capacidades creativas de los alumnos. Son estas situaciones problemáticas las que le dan sentido y contexto a los contenidos interculturales.
- El ABP como una estrategia descolonizante puede funcionar como una metodología que permita potencializar el análisis crítico de una práctica intercultural que se pone en juego durante el acto creativo de análisis, de búsqueda y solución de necesidades culturales

El ABP permite que los alumnos activen más sus procesos mentales creativos ya que la tarea educativa se convierte en prácticas de aprendizaje centradas en retos académicos y procesos lo que ocasiona que los alumnos se apropien de estos procesos interiorizarlos y en consecuencia a transferirlos a otras problemáticas más allá del ámbito escolar. Se debe de aclarar que ABP no son una serie de pasos formales que emplea el alumno para llegar al conocimiento sino contrariamente cada estudiante construye estrategias particulares para ello.

El proyecto académico centrado en el ABP se consideró que es una herramienta de concreción de la gestión y planeación a mediano y largo plazo donde los docentes después de analizar su realidad sociocultural en una escuela intercultural bilingüe, proponen el proceso de aprendizaje que deben de seguir los alumnos, a través de sustentarse en los siguientes principios:

Contenidos y prácticas de identidad. aquí se analizan y se distingue aquellos problemas que se van atender, a

través de que contenidos y prácticas socioculturales académicos se va a favorecer y qué interesa caracterizar a un pueblo originario y a una institución en un contexto de revitalizar sus prácticas formativas. Aquí se responde a la pregunta ¿Quiénes somos?

*Propósitos principales.*son aquellas intenciones académicas que se busca favorecer y responden a la pregunta ¿Qué pretendemos revitalizar?

*Estructura organizativa.*que responde a la determinación de responsabilidades a través de la formación de equipos y comisiones que se van atender a través de ciclo escolar en general y en particular, el cual da sentido de cada nivel escolar y las tareas concretas que se van a realizar, y responde a la pregunta ¿cómo nos organizamos?

Con el objetivo de revitalizar las prácticas culturales del pueblo ikoots a través del currículum oficial. Se trata de demostrar que ambas propuestas educativas pueden ir juntas a favor de los niños de la comunidad de San Mateo del Mar. El proyecto se apoya en el método de proyectos en su vertiente centrada en el ABP quien sostiene que para lograr un proceso formativo de carácter significativo es necesario problematizar a los alumnos y advertir que el aprendizaje escolar son desafíos académicos que hay que atender.

A través de la integración de los conocimientos socioculturales del pueblo ikoots, con los contenidos oficiales, el proyecto de la Escuela Primaria” Moisés Sáenz” pretende reorganizar todas las áreas académicas del *currículum* formal que proporciona la Secretaría de Educación Pública, con miras a fortalecer aquellas prácticas culturales que se hace necesario revitalizar a favor de enriquecer la identidad y el conocimiento sobre las prácticas culturales del pueblo.

Esta tarea ha ocasionado que los docentes de la escuela antes señalada se hayan puesto a trabajar de manera colegiada para analizar las diferentes prácticas socioculturales e históricas del pueblo ikoots para jerarquizarlas y al mismo tiempo investigar con los habitantes de la región el sentido y conocimientos involucrados en los mismos. Esto mismo demandó un mayor conocimiento del plan y programa oficial y los contenidos propuestos en los diferentes libros de texto con miras a crear un perfil académico propio que habría que fortalecer y en consecuencia una planeación radial flexible que permitiera cumplir con esta tarea.

De esta manera se procuró que los alumnos pudieran integrar diferentes asignaturas formales como lengua *ombeayiüts*, español, matemáticas, ciencias naturales, historia entre otras. También se realizaron diversas actividades extra escolares como la elaboración de periódicos escolares, exposiciones, festivales entre otras. En estas actividades se busca involucrar a diferentes integrantes de la comunidad, los cuales se considera que pueden aportar más conocimientos para el desarrollo y logro de los objetivos, así como fomentar el trabajo colaborativo.

A raíz de la difusión de esta actividad varias escuelas aledañas se han acercado con el fin de conocer la experiencia y retomar aquellos aspectos didácticos que se considera importante rescatar.

La voz de los actores ikoots sobre la propuesta

La idea de crear un proyecto académico propio nace en 2010 a partir de las exigencias del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), el cual nos solicitaba que cada una de las escuelas elaborara un proyecto académico propio. Comenzamos a juntarnos

todos los maestros de la escuela y junto con el apoyo de otras instituciones, fuimos construyendo nuestra propuesta. Queremos rescatar y fortalecer nuestra cultura ikoots, la forma de ser que tiene nuestras familias y el respeto a los demás y principalmente a los mayores porque ellos llevan nuestra historia y nuestra cultura. Queremos recuperar nuestra fe y esperanza en nuestras tradiciones y recuperar y fortalecer la pesca como un sistema productivo que nos permita vivir mejor a todos y no a unos cuantos. Si bien es cierto que se nos recomienda que nos organicemos, con frecuencia estas disposiciones tienen tintes partidistas que se cierra en sí mismo.

Existen otras voces que reflejan lo que implicó la construcción de esta propuesta:

En un principio no nos veíamos muy entusiasmados, ya que muchos coincidíamos en decir que para que enseñar los contenidos comunitarios, los niños ya sabían muchas cosas en torno a ellos. Un maestro destacaba que en un principio él realizaba las actividades de este tipo porque eran acuerdos en las reuniones de maestros y en otras ocasiones preparaban su clase porque había personas invitadas a ver la propuesta. Otro maestro también daba cuenta de su incertidumbre inicial destacando que ella veía que la actividad era tediosa para los alumnos al menos que se tomara como un balance de sus conocimientos previos sobre la comunidad y después se le agregan contenidos oficiales que los niños deberían de desarrollar. Otro maestro mostraba todos los instrumentos y materiales de la comunidad que el empleaba para enseñar a los alumnos. Otro más relataba su experiencia dicen-

do a mí me funcionó cuando les enseñe a realizar lo de cómo se elabora la cal.

A manera de conclusión

Actualmente un grupo de docentes y alumnos de la UNAM, ENBIO y UPN, se encuentran haciendo prácticas de teorización y documentación del proceso formativo en torno a documentar los procesos de construcción de las prácticas docentes en las aulas con miras a su difusión.

Entre los rasgos que distinguen la institución motivo de estudio, son los siguientes:

La autonomía de la institución, dado que el problema de una institución se centra con frecuencia en mantener rutinas del menor esfuerzo en donde lo característico es mantener entretenidos a los alumnos. Aquí se buscó tener una escuela que tuvieran un proyecto propio elaborado por los propios docentes, que sintieran que sus prácticas, están aportando elementos para el fomento de una educación intercultural bilingüe.

El Liderazgo pedagógico del director, puesto que un buen director para el presente proyecto es aquel que ha detectado problemas de cambio en una institución promoviendo entre sus docentes un convencimiento propio que los lleva a buscar soluciones colegiadas a los problemas institucionales. La iniciativa del director se caracteriza por tener visión de cómo promover una educación intercultural bilingüe.

La originalidad institucional, se buscó aquellas escuelas que ha detectado una problemática que es necesario cambiar y para ello existen diversas alternativas que los docentes buscan poner en práctica, se consideró que una escuela es motivo de trabajo conjunto cuando ésta ha logrado identificado problemas relevantes y para ello ha

diseñado estrategias para atenderlos e implementar soluciones y formas de seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos.

En cuanto a los objetivos propuestos para el proyecto, se priorizó la experiencia cultural y didáctica, que tienen los docentes con la intención de que ellos apreciaran la importancia de ir documentando sus prácticas a través de pequeños módulos de formación para su difusión (clases video-grabadas, análisis de la clase, conocimientos teóricos del tema abordado). La sistematización de sus prácticas didácticas culturales, tienen también como propósito principal tener ejemplos concretos del proyecto con miras a mantener la esencia del mismo. Es decir tener ejemplos concretos que sirvan de formación a sus nuevos docentes que se incorporan al proyecto y que posteriormente le sirvan para apoyar sus cursos de difusión.

Para los docentes en servicio esta experiencia de formación docente ha resultado gratificante porque les permitió apreciar la importancia de re-significar su práctica y empezar un proceso de descolonización y de construcción de nuevas formas de ejercer su docencia en contextos específicos. En virtud de que muchos de ellos tendían a reproducir el modelo de formación enciclopedista y mecánico con el que fueron formados.

No obstante lo anterior, se consideró que el aporte más importante de la experiencia fue el de reforzar la importancia que tienen sus conocimientos en el contexto de la cultura universal, con lo que se elevó su autoestima y a su vez les permitió concretar otras formas de cómo trabajar los contenidos académicos dentro y fuera del aula. La experiencia busco demostrar que nada se debe de planear en las escuelas de los pueblos originarios, si no se busca incorporar los conocimientos comunitarios. Se consolidó la idea de orientar la escuela hacia la construc-

ción de una educación más equitativa y en consecuencia menos colonizante.

Dentro de la propuesta de formación se pudo apreciar con relativa facilidad, la presencia de dos lógicas o racionalidades que convergen en un mismo espacio áulica, que les posibilita llegar a conjeturar la trascendencia que implica partir de lo propio para incorporar lo ajeno. Así como el proceso cognitivo de descolonización de su pensamiento, que consecuentemente les permite hacer análisis de su propia práctica, hasta hoy desarrollada con las niñas y niños Ikoots.

Bajo esta consigna la idea de formación docente, fue hacer trascender la tarea de investigación que fuera más allá de la tarea burocratizante de hacer un estudio o un trabajo que después queda guardado en la biblioteca sin ninguna utilidad práctica. Aquí se pudo demostrar que las instituciones de educación superior no solo debe existir un compromiso académico, sino histórico y social con los pueblos originarios de apoyar y consolidar sus proyectos. Aquí se trató de mostrar que las escuelas ikoots no solo deben vivir del pasado para enfrentar la historicidad del presente, sino de reafirmar lo que se tiene a través de fortalecer la identidad de las generaciones, quienes cada día están siendo vorazmente atrapados en la modernidad que los despersonaliza de su cultura e identidad de pertenencia.

Se buscó en ese sentido hacer un trabajo de investigación acción a diferentes niveles que permitiera tener un acercamiento directo con los docentes Ikoots, portadores de tales conocimientos, así como de las generaciones adultas que gracias a ellos se mantiene la continuidad de la cultura, a través del lenguaje oral que ha sido el vínculo de comunicación por excelencia de los pueblos originarios para transmitir sus valores, creencias y co-

nocimientos a las nuevas generaciones. Aquí se trató de mostrar de manera evidente las formas de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios, la posibilidad de que a partir de ellos podamos establecer un diálogo de saberes en condiciones de reciprocidad y de complementariedad de epistemologías que se socializan en la institución llamada escuela.

Se está consciente que en cada uno de los niveles de intervención antes señalados se expresan intereses y direccionalidades didácticas múltiples provenientes de distintos planos y momentos históricos de formación. Sin embargo aquí lo que interesó centralmente fue estudiar a profundidad los procesos de colonización que se dan al interior de las prácticas que se desarrollan en el ámbito de los procesos cotidianos y en el contexto de sus diferentes racionalidades académicas, que se manifiestan en los procesos formativos.

A simple vista se podría pensar en la construcción de un campo de conocimiento que se enfoque al estudio y reflexión de los procesos de colonización a través de la educación intercultural bilingüe, que se ha instituido. Las escuelas motivo de esta propuesta de investigación-intervención están pensadas para analizar y reorientar sus prácticas del aula que se dan de manera cotidiana. En donde los docentes en términos generales están acostumbrados a reproducir los contenidos de los programas oficiales alejados con frecuencia de los intereses de los alumnos y de sus contextos socioculturales donde se encuentran inmersos.

Bibliografía

- Calvo, B. Y Donnadieu, L. (1992).**
El difícil camino de la escolaridad. El maestro indígena y su proceso de formación, México, DGEI-SEP.
- Calvo, B. Y Donnadieu, L. (1992).**
Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?, México, CIESAS.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988).**
Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesorado. Barcelona, Martínez Roca.
- Erickson, F. (1993).**
Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en WITTRÖCK, M. C. (comp.) *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós-Educador.
- Escribano, A. (2008).**
El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en educación. España, Narcea Ediciones
- Ezpeleta, J. Y Weiss, E. (1994).**
Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatirel *Rezago Educativo*, México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- García, S. Y Vanella, L. (1997).**
Normas y valores en el salón de clases, México, Siglo XXI-UNAM.
- Geertz, C. (1998).**
La interpretación de las culturas, México, Gedisa.
- Hornberger, N. H. (1989).**
Haku Yachaywasiman. La Educación Bilingüe y el futuro del quechua en Puno, Lima, *Programa de Educación Bilingüe de Puno*.
- Lapassade, G. (1980).**
"El encuentro institucional" en LOREAU, R. *Análisis institucional y socioanálisis*, México, Nueva Imagen.
- Lapassade, G. (1992).**
Socioanálisis y potencial humano, Barcelona, Gedisa.
- Lapassade, G. (1999).**
Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Barcelona, Gedisa.
- López, M. (1997).**
Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones, en *Vinculación, Revista de educación del estado de Baja California Sur*. s/n (Conferencia II. Congreso internacional de educación para el talento).
- Lourau, R. (1991).**
El análisis Institucional, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mc. Claren, P. (1996).**
La Escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos, México, Siglo XXI.
- Podestá, R. (2000).**
Funciones de la escuela en la cultura oral mahuatlaca, Puebla, SEP.

- Quijano, A. (2000).**
Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, en *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá: Colección Pensar/Centro, Editorial Javeriano.
- Rockwell, E. (Coord.) (2005).**
La escuela cotidiana, México, F.E.C.
- Sandoval, E. (1996).**
Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización, en ROCKWELL, E., (coord.) *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- Sierra, M. T. (1991).**
Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en pueblos hñāhñú del Valle del Mezquital, Pachuca, CIESAS-Gob. Edo. Hidalgo.
- Stake, R. (1997).**
La investigación con estudio de casos, Madrid, Morata.
- Tubino, F. (2005).**
"La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Walsh, C. (2009).**
Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

CAPÍTULO III FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DOCENTE EN CHIAPAS: ¿REALIDADES INTERCULTURALES?

**NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES
RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ**

Introducción

EL PRESENTE ESCRITO se centra en el tema de la interculturalidad y los procesos experienciales y formativos que se producen en las escuelas de nivel básico del Estado de Chiapas. Nos centramos en reflexionar sobre las posibles experiencias que cuentan los docentes en un contexto tzeltal, grupo indígena que se localiza en la zona Selva y Altos de Chiapas. Las ideas que presentamos están basadas en los resultados de una investigación que intenta exponer las posibles condiciones interculturales del contexto en mención. El análisis que ofrecemos se sustenta en cuestionarios aplicados a 333 docentes pertenecientes a la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

La construcción de trabajo investigativo supuso interpretar determinadas categorías como son los saberes profesionales, disciplinares, curriculares y experienciales (Hernández y Martínez, 2014). Cada una de estas categorías indica necesariamente una formación del docente en activo; entender lo que implica cada una de estas variaciones y observar hacia dónde apuntan como formas de

interrelacionar la interculturalidad, fue la herramienta analítica que sirvió para develar las circunstancias sociales y culturales que engloban una práctica de la docencia (Hernández y Martínez, 2012).

A pesar de que se definió una hipótesis de trabajo, lo que es cierto a raíz del análisis, que por cuestiones de espacio no podemos ahondar ampliamente, nos conduce a una realidad social que está muy lejos de desprenderse de una concepción ahistórica sobre los pueblos originarios. Más aún cuando se entrevé una idea de profesionalización que estos docentes asumen y que está al parecer desprovista de una conciencia política y cultural.

Puede verse cierto pesimismo en estas palabras, pero entrevemos la misma idea como salida hacia una renovación de propuestas que se dirijan a tomar en cuenta la rica experiencia formativa que los docentes poseen. Inherentemente la situación crítica de la realidad de los profesores va en sí misma la propuesta de cambio: hay que construir en el seno mismo de la contradicción para entender dialécticamente la interculturalidad y los procesos sociales de los agentes.

De ahí que las primeras líneas se ocupen de la interculturalidad; luego enfatizamos el conocimiento de la lengua tzeltal (aunque no detallamos su composición lingüística como tal) en términos de su práctica por parte de los docentes y las implicaciones que conlleva el no contar con la disposición de aprehenderla. También exponemos datos duros sobre la encuesta aplicada con la idea de dar a entender la formación inicial y continua de los profesores que participaron en la encuesta. En la parte final del texto hacemos un ejercicio crítico de la experiencia y formación del docente.

La cultura como historia y su *ethos*

Las culturas no se definen ni distinguen por diferencias de contenido, sino por sus respectivas formas de organización de las diferencias internas, al estudiar fenómenos de interculturalidad es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias interculturales, existentes al interior de un grupo y las diferencias interculturales, las que separan e identifican un grupo de otro. Se requiere, por tanto, de un análisis de los discursos y las políticas de identidad que configuran lo intercultural, a la vez lo intracultural, las prácticas de los miembros de cada uno de los grupos que componen la sociedad contemporánea.

En el primer caso se trata del acontecimiento político que define la educación a gran escala con miras a configurar socialmente el proceso educativo. En este nivel hay intenciones por recoger y sistematizar lo que la interculturalidad aportará y su posible despliegue político. En este sentido, hay, por decirlo de alguno modo, la preocupación por construir una idea general de educación que tendrá la cualidad de normativizar un sistema educativo.

En el segundo caso la atención recae sobre prácticas específicas que los agentes sociales procuran como vivencia y moldean situaciones culturales. En el plano de la interrelación cultural, como un atributo de la interculturalidad, se presenta la convivencia y el manejo de contenidos exógenos y endógenos sobre determinada práctica (por ejemplo, practicar el bilingüismo para el proceso enseñanza-aprendizaje); si se toma de esta manera se desprovee de un carácter esencializante de la cultura. Según Scannone (2006) cuando se define la cultura como el estilo de vida de un pueblo o grupo humanos se hace referencia a un modo humano de habitar el mundo, de convivir con

los otros y de ser sí mismo. Se trata de un modo humano, se trata de formas o figuras de vida y, en ese sentido, de instituciones, estructuras o reglas que conforman dichas vida digna y convivencia ética. La cultura es la totalidad abierta de dichas formas de vida humana (propias de la humanidad en su conjunto; o de un pueblo o de un grupo social), entrelazadas en su diversidad (Geertz, 1988).

Lo dicho hasta ahora plantearía a las culturas una historicidad auténtica en el drama de la historia cultural: una tradición no estancada sino viva, un encuentro presente no alienante con otras y un proyecto histórico para cada una de ellas y para su interrelación, que sea respetuoso a la vez de sus identidades, de su mutua alteridad ética y de su intercomunicación solidaria para el bien común intercultural de toda la humanidad.

Un hecho de la construcción intercultural de la cultura es su encuentro dramático (ético o histórico) de culturas, que puede surgir y de hecho surge gratuitamente novedad histórica. Ésta es irreductible a la adición o a la síntesis dialéctica de las culturas que se encuentran entre sí (sea en diálogo o conflicto, o en ambos a la vez), porque se está poniendo en juego la libertad, creadora de significaciones, de valores y de orden, y de nuevas configuraciones de los mismos (Scannone, 2006). Dentro de estas ideas resulta la evocación de lo intercultural que implica el estadio de libertad, de construcción comunicativa, de una disposición ética con el afán de controlar los dilemas del drama histórico.

Cada cultura no es un mero caso de un ideal ahistórica de humanidad; pero tampoco se va realizando por un puro proceso evolutivo ni por solas oposiciones dialécticas, sino en y por el diálogo y la comunicación entre culturas distintas. Pues lo histórico no es sólo una aplicación concreta de lo abstracto, un desarrollo de lo implícito o

una sobreasunción de contradicciones en un plano superior, sino también y sobre todo el proceso vivo y creativo y el fruto nuevo de un encuentro ético de libertades personales y comunitarias (Fornet, 2011). En ese encuentro histórico se ponen en juego dramáticamente, esto es, libremente y, por ello, éticamente el bien y el mal del hombre y de los hombres, así como los de la cultura humana total, de las culturas involucradas y de sus relaciones interculturales.

Se ha subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta acusación adquiere tonos más graves cuando se atribuye a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, una profundización de la distribución desigual no solo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo.

En las dos últimas décadas, la sociología de la cultura y la sociología política forjaron un modelo opuesto, que ve a las culturas populares desde la modernización (García Canclini, 1990). Parten del relativo éxito alcanzado por los proyectos de integración nacional, que eliminaron, redujeron o subordinaron a los grupos indígenas. Una evidencia es la uniformidad lingüística. Otra la educación moderna, que abarca la alfabetización generalizada en las dos lenguas principales en Latinoamérica: español y portugués, y también un tipo de conocimientos que capacita a los miembros de cada sociedad para participar en el mercado de trabajo y consumo capitalista, así como en los sistemas políticos nacionales. En tercer lugar, un modo de organizar las relaciones familiares y laborales basado en los principios liberales modernos.

Fundamentalmente, la interculturalidad es un proceso intermitente, discontinuo. Es un criterio para hablar

de una política educativa que intenta esbozar el alcance del mestizaje y de la relación con los pueblos nativos. Observamos que la construcción cultural como interculturalidad desde niveles particulares está presente, esto es, se da interrelaciones culturales en ciertas dimensiones cotidianas (particularmente en las actividades escolares). No obstante, en un marco político la interculturalidad tiende a ser una irrealidad social poco preocupada por el ethos histórico y ético de los pueblos originarios. ¿Qué efectos tiene entonces entre los docentes que trabajan en comunidades indígenas?

La preocupación por la lengua

El campo de la educación indígena es uno de los lugares más recurrentes donde se apela a la etnicidad como un valor en sí mismo. De manera breve, los indigenismos institucionales de la época, a partir de sus vertientes que la antropología social y en la lingüística, se ocuparon de instalar desde el más viejo modelo intercultural de asimilación, el bilingüismo y biculturalismo, estrategias y programas, casi siempre tutelados y paternalistas sobre el futuro de las comunidades y culturas indígenas. Con esta perspectiva multicultural se fundaron las políticas y prácticas educativas en contextos indígenas (Mena, 2002).

Después de la Revolución Mexicana, el Estado nacional se erige como una directriz del nacionalismo y el camino para conseguirlo incluye la integración de las poblaciones indígenas. Desde el indigenismo estatal, la educación se convierte en el instrumento por el que se definirán un sin número de propuestas (Baronnet, 2005).

Evidentemente, la cultura desde el contexto indígena sigue siendo materia de atención desde las instituciones educativas, no obstante el carácter de éstas no necesaria-

mente les permite generar investigación que explique y profundice las gestiones y acciones en torno al tratamiento de la diversidad, lo que sí es seguro es que son las principales importadoras y exportadoras de políticas educativas. Una crítica importante radica en haber concentrado sus esfuerzos en atender la etnicidad como un problema, han sido los grupos étnicos los que requieren educación intercultural y no la sociedad en general.

Es notorio al interpretar que los profesores configuran una mirada étnica sobre los pueblos originarios. La mirada está depositada en la falta de adquisición y práctica de la lengua tzeltal. Aquí queremos respaldar esta afirmación con resultados obtenidos de la investigación referida al principio. En convergencia con los datos del origen, muchos de los docentes que están insertos en la región de los tzeltales (véase Hernández y Martínez, 2014) por lo menos dentro de un rango de 100 personas tienen su residencia en los municipios de origen. Indicadores, como el lugar de origen y lugar de residencia, muestran la idea de que los profesores cohabitan culturalmente hablando con los tzeltales; de alguna manera están propensos a conocer significados, ritos, conocimientos, etc., pero distan todavía de gestar una responsabilidad social de reconocimiento y de formas de aplicación relacionadas con la libertad y dignidad humana.

- Desde esta visión de la interculturalidad vuelven a enfatizarse y esencializarse las identidades, Dietz (2012) señala que, paradójicamente al éxito del multiculturalismo en la praxis social, se profundiza una idea estática de la cultura, asemejándose cada vez más a la noción que la antropología había generado en el siglo XIX y que pretendía superar a finales del XX.

- Una mirada a los planes y programas educativos en México, diseñados para las poblaciones indígenas, nos daría una muestra de ello. Otra mirada a las acciones realizadas por grupos independientes a favor del rescate y revaloración de las culturas vuelven a corroborar los pecados cometidos por la antropología y la lingüística como disciplinas que explicaron las dinámicas sociales de las poblaciones étnicas.
- Una forma de estaticidad de la cultura puede localizarse en las restricciones de las capacidades lingüísticas. En el estudio que se llevó a cabo la formación de los profesores encuestados en este rubro presenta un desconocimiento en cuanto al aprendizaje de una lengua originaria. Si combinamos la cercanía y su estancia en los contextos indígenas el conocimiento de una lengua indígena por parte de los profesores es precario.

En dicho estudio se les preguntó a los docentes qué porcentaje, en un rango de 25%, hablaban el tzeltal, tsotsil, español y cho'1. Más del 80% indicó no saber hablar algunas de estas lenguas. El resto apunta conocer algunas frases, palabras cotidianas que permitan comunicarse con los alumnos. Generalmente los profesores, que es una práctica común en las comunidades indígenas, se auxilian de algún niño que puede traducirles lo que dicen en español al tzeltal.

- A nuestro entender una razón evidente de por qué los profesores no sean bilingües está en la com-

1 La lengua predominante en esta parte de Chiapas (especialmente en los municipios de Ocosingo y Altamirano) es el tzeltal, pero también grupos tsotsiles y choles se hacen presente aunque de manera minoritaria en estos lugares (Hernández y Martínez, 2014).

posición de la política educativa. Esto significa que no se considera la formación bilingüe acorde como una estrategia regional que combine perfil profesional con el contexto social y cultural. Y un mecanismo de esta estrategia consistiría en que los profesores tengan las condiciones intelectuales para trabajar en comunidades indígenas.

- Se suma a esto que el conocimiento de una lengua originaria no provenga del proceso formativo que hay en las normales. Una situación que ha empezado a cambiar lentamente con las reformas educativas con miras a formular una educación intercultural para la formación de profesores aunque incrustada todavía como discurso funcional, esto es privilegiar una realidad étnica que debe ser incluida por el sistema educativo a modo de ocultar el conflicto social y cultural que impera en nuestra sociedad (Walsh, 2002).
- De acuerdo a esta situación los profesores presentan una posición apolítica para establecer un proceso comunicativo. Es decir, en general se considera al lenguaje como una actividad comunicativa y cognitiva, y también como una herramienta para comunicarse y aprender. Frente a esta situación resulta difícil hablar de un proceso intercultural entre estos profesores que no ahondan en una práctica bilingüe. No existe, por lo menos entre dichos profesores, un empalme con la tesis de que la cultura apunta a una construcción intercultural en la que la lengua es un mundo que nos inunda, no hay lugar fuera del lenguaje; es por tanto, el medio en el que se conectan, ontológicamente, la subjetividad y la objetividad. “Este medio que enriquece dialécticamente la llamada apertura del hombre a

las cosas es, en el fondo, una determinación: aquella que viene de la estructura de la mente humana, que organiza, necesariamente, la posibilidad de sus contenidos en la actualidad de una forma” (Lledó, 2008: 123).

- Para redondear, el reconocer la problemática de la lengua en tanto que no existe en la mayoría de los docentes una tendencia a la disposición de aprenderla, impide entender el peso de una voluntad cultural que se entreteje en su configuración semántica, obstaculiza el reflejo de unos valores intelectuales, no permite comprender el perfil de unos sedimentos de la vida y de la historia. En este caso es difícil darle su lugar histórico y de eticidad al tzeltal.

Formación y experiencia como profesionalización del docente

Como ya vimos, la práctica de un bilingüismo en el contexto tzeltal por el momento no es posible como realidad intercultural. Aun así, la supeditación de la lengua es importante como se ha tratado de decir ya que forma la base de un acercamiento entre las culturas. Pero también hay otras rutas que sugieren posiblemente el esbozo de una formación de corte intercultural.

La interculturalidad en la educación, siguiendo a Muñoz (2002), debiera articularse con varios otros procesos tales como la exigencia de calidad, la colaboración de las familias, el logro de la competitividad, la profesionalización de la docencia, la relevancia de los cambios educativos y además la transformación de la escuela pública.

Análogamente, el conjunto de temas asociados a la relación interculturalidad-educación remiten tanto a es-

trategias de cambio como a los contenidos del cambio intercultural que nos llevan hacia los procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas.

La forma de entender el posible cambio hacia la interculturalidad tiene que ver con el apoyo y reconocimiento de los sectores de la profesionalización, las alianzas con familias y comunidades y las transformaciones del sistema educacional en vistas de las exigencias de calidad y competitividad.

A partir del estudio realizado en su dimensión empírica el carácter de la profesionalización de los profesores nos da claves de cómo se articulan procesos formativos. En ese sentido, la formación inicial y continua condiciona la acción de los profesores y evidencia la actitud que puede haber entre los mismos en el contexto educativo tzeltal. En general, el nivel académico alcanzado de los profesores es el grado de licenciatura. De acuerdo con los datos obtenidos se tiene pocos profesores que cuentan con estudios de posgrado.²

Hay quienes dijeron que estaban estudiando (el cuestionario se aplicó en el otoño del 2013), siendo una minoría que representa el 8.79% de los encuestados. Este pequeño grupo se interesa en obtener una maestría o algún doctorado o bien una licenciatura relacionada con la informática o con los idiomas. Sin embargo, las preten-

² La mayoría de ellos son egresados de las normales y el resto proviene de otras instituciones de nivel superior. En el caso de las normales se tiene el siguiente panorama: el 38.89% egresó de la Normal primaria, el 16.01% de la Normal superior, el 15.03% de la Normal rural y el 0.3% egresó de la Normal indígena intercultural bilingüe. Además hay docentes que se formaron en normales privadas, en el Proyecto Ch'ol y otros señalaron haberse formado en el Centro de Formación Docente, éstos últimos quizá respondieron de este modo porque llevaron cursos de nivelación o bien porque en algún momento funcionó como una institución en la que se preparaban como docentes. Cabe destacar la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) como instituciones públicas de nivel superior.

siones de ampliar la trayectoria formativa están generalmente sujetas a cuestiones laborales con la idea de obtener ingresos más favorables.

Para aquellos profesores que no realizan estudios manifiestan varias razones: por falta de tiempo, por no contar con recursos económicos ya que prefieren la universidad privada, por problemas de salud, falta de interés y decisión, la distancia como obstáculo que hay entre la escuela en el que se quiere estudiar y el lugar donde se radica. Pero el no tener suficiente dinero para pagar los estudios es la barrera que subrayan con más insistencia.

Según los docentes en mayor medida sus ingresos no son muy altos en comparación con los que participan en carrera magisterial y en los programas especiales, que brindan incentivos. Esto es un factor para muchos de ellos en su desempeño debido a los ingresos bajos que reciben. Se puede sostener que los cursos de actualización y la evaluación periódica, así como los resultados de los alumnos, son considerados como prioridad por parte de los docentes y de esta forma favorecer las expectativas de sus ingresos como respuesta a las nuevas reformas del actual gobierno.

Cabe añadir, muchos de estos docentes participaron en cursos de nivelación que la secretaría ofrece para lograr la profesionalización. Hace algunos años los docentes que brindaban sus servicios como profesores en varias comunidades del estado de Chiapas no tenían concluida una licenciatura puesto que la Secretaría no se los exigía en ese entonces. Años más tarde, a partir de la reforma educativa de 1984 obtener una licenciatura se convirtió en una obligación para los docentes por lo que se lanzó el programa de Nivelación Académica que permitía a aquéllos que no contaban con la licenciatura obtener dicha nivelación.

La asistencia a cursos (organizados anualmente por la SEP) es uno de los elementos que caracterizan la formación continua de los profesores. Los motivos que ellos valoran son, indudablemente, heterogéneos. Para algunos el objetivo de acudir a los cursos es la de actualizarse, de modo paralelo se deja entrever la pretensión de que los cursos ayuden a mejorar su práctica docente; mientras que otros buscan la profesionalización como un valor en sí o porque la normatividad se los pide (asisten por obligación). Hay quienes ven a los cursos como una manera de hacer un servicio de calidad que a la larga tendrá repercusiones en su trabajo.

De acuerdo a la estadística construida en el estudio, solamente 8 profesores no simpatizan con los cursos por tres razones: el desinterés, por falta de tiempo y por ingresar al sistema recientemente.

El contenido de estos cursos normalmente puede agruparse según su contenido. La tendencia, de acuerdo a los datos recuperados, es asistir cursos relacionados con saberes pedagógicos, se trata de cursos que orientan la labor pedagógica del docente que pueden ser reflexiones teóricas, conocimientos sobre las diversas corrientes pedagógicas, conceptos sobre la enseñanza-aprendizaje, etc., problemas de aprendizaje, entre otros temas afines como la didáctica: instrumentos, recursos de enseñanza, metodología de enseñanza, etcétera.

La formación disciplinar aparece como otro de los cursos preferidos entre los profesores. Aquí el contenido se enfoca a las distintas áreas de especialización del conocimiento que los normalistas trabajan: cursos sobre español, matemáticas, educación cívica y ética, entre otros. La asistencia también se perfila a cursos de Diplomado/cursos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que refiere a todo lo relacionado con dicha reforma, des-

de su operatividad hasta sus alcances. Finalmente, poco registro se obtuvo en las preferencias por los contenidos que recuperan el aprendizaje de las lenguas indígenas.

Esto último conviene destacar ya que implica que la mayoría de los profesores no muestran una actitud por aprender la lengua tzeltal (tal como lo planteamos en líneas atrás), hay una inercia sobre la dinámica de la cultural o bien radica una concepción étnica de la cultura: se trata de no encontrarse con el otro en una dimensión de paridad. En general no hay un interés por aprender una lengua indígena, al parecer están más preocupados por los cursos que abordan las cuestiones pedagógicas y didácticas que hacer un esfuerzo por abrir las coyunturas de la interculturalidad.

Por otro lado, los profesores indicaron que la SEP es la institución que ha tenido la responsabilidad de implementar esos cursos, esto expresa parte de la formación continua que se les exige a los docentes como resultado de los mecanismos institucionales. A pesar de un predominio de la SEP de vez en cuando las instituciones públicas y privadas del nivel superior han participado en la realización de estos cursos, aunque no sabemos cómo ha sido la organización. En casos muy específicos el programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) ha sido otra de las preferencias de los docentes.

Los resultados obtenidos o lo que aportan estos cursos al trabajo del profesor son apreciados de diferentes maneras. Para algunos aportan nuevos conocimientos didácticos; a otros les permite conocer las nuevas reformas y lineamientos oficiales; algunos más se trata de ampliar el horizonte disciplinario, mientras que otros afirman que les ayuda a comprender con profundidad el contexto escolar y mejorar su relación con los estudiantes. Hay quie-

nes prefieren indicar que les sirvió para obtener puntos y con ello participar en carrera magisterial y, finalmente, hubo profesores que dijeron conocer nuevos materiales didácticos y permitirles el trabajo colaborativo.

Otro punto del cuestionario es la satisfacción de ser profesor. Se trató de que los profesores explicaran tres factores que les dé satisfacción de su trabajo: la identidad de ser docente es la que mayor satisfacción genera; la gratificación poder trabajar con los alumnos es otro de las satisfacciones que valoran los profesores; el tener reconocimiento social es otra de las estimaciones que ponderan. Una última valoración tiene que ver, aunque apreciada en menor medida, son los ingresos.

- Con relación a lo anterior también se les preguntó a los docentes cuáles son sus necesidades de formación que tienen para fortalecer su trabajo. Los dos porcentajes con mayor frecuencia son el 30% que contestó las estrategias didácticas y el 21% que contestó usos de tecnologías de información y comunicación para la educación. Otros porcentajes son el 16% que contestó los conocimientos de lenguas y culturas indígenas y el 13% que dijo que su necesidad de formación es la investigación educativa. También se señaló los conflictos en contextos de diversidad cultural, para otros son los conocimientos teóricos.
- El 1% de los docentes apuntó otras necesidades, por ejemplo: conocimientos en planes y programas de estudios, conocimientos aplicados a contextos indígenas, integrar cursos de posgrado, desarrollo formativo al alumno, motivación y cambio actitudinal, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) como apoyo al trabajo escolar.

Estos docentes comúnmente asisten a cursos sobre formación disciplinar y saberes pedagógicos, es decir, mientras que en sus propuestas sobre necesidades de formación se inclinan por las estrategias didácticas, los usos de tecnologías de información y comunicación para la educación y conocimientos de lenguas y culturas indígenas, esto implica que por un lado se les ofrece cursos de actualización enfocado a las cuestiones didácticas y pedagógicas que son atendidas, pero también se les ofrece cursos que tienen que ver con los contextos interculturales indígenas que en menor medida no son tomados en cuenta por ellos. Además, manifiestan el interés de conocer la lengua y la cultura indígena como una de sus necesidades.

Una lectura crítica hacia la formación y la experiencia docente

Se dan una serie de peculiaridades en la profesión docente que hacen que resulte difícil presentar atención a las dimensiones políticas y éticas del trabajo en las aulas. La cultura del individualismo que rige en buena medida el comportamiento de profesores, su obsesión por concepciones de la enseñanza y el aprendizaje contempladas sólo desde la psicología, la apuesta por una pedagogía centrada en la infancia, y la creencia en que la práctica lo es todo son los centros de interés que definen el quehacer de un importante número de los docentes encuestados. Por el contrario, se puede constatar en la parte de los cursos de actualización un escaso interés por las dimensiones más filosóficas, sociológicas y teóricas de la educación.

El aspecto crítico que se tendría que plantear al observar lo dicho por los profesores es saber, al menos dentro del encuadre de la interculturalidad y de la educación

indígena, si los contenidos marcados en los cursos que recibieron tendrán alguna relación con los contextos escolares indígenas. La idea era hacerles una pregunta para que expresaran que tan pertinente es esa relación, si el contenido de los cursos aborda el conocimiento de la lengua, la cultura y la cosmovisión de los pueblos originarios. Para ciertos profesores si hay una atención al contexto escolar indígena, mientras que otros dicen no haber una vinculación significativa. Un tercio de ellos mencionó que en cierta medida el contenido si toma en cuenta el contexto indígena, pero queda solamente en un plano de la cátedra.

Es de considerar algunas circunstancias que contribuyen también a erosionar el clima de trabajo y la valoración del profesorado que trabaja en el sistema educativo. Entre ellas, cabe apuntar una notable intensificación del trabajo de profesoras y profesores o de la sobrecarga de las funciones que tienen asignadas. Producto de estos alcances es la manera en que está organizado, en parte, el sistema educativo mexicano, que es una evidencia de la falta concreción de recursos humanos y materiales. No sería descabellado sugerir la idea que en el fondo observamos que las áreas rurales e indígenas no son planificadas en todas sus dimensiones; presenta aún la necesidad de asumir una responsabilidad social y cultural que acote una realidad.

El tipo de organización de la escuela en la que trabajan los profesores encuestados aparece como un elemento que influye en la experiencia profesional. Al existir diferentes modalidades en que se organiza la escuela se genera roles específicos por parte del profesor como las funciones directivas y administrativas.

Algunas de las escuelas localizadas en la región tzeltal son de tipo multigrado, aunque por encima de la me-

dia (sobre todo en lugares urbanos como Ocosingo³) se ubican escuelas de organización completa. La escuela multigrada consta de un solo profesor o profesora que enseña a todos los grados al mismo tiempo. Pero también hay escuelas tipo bidocente (es un tipo de escuela donde dos maestros atienden a todos los grupos y grados de una escuela y cumplen también las funciones directivas) y tridocente (son escuelas donde tres maestros atienden a todos los grupos y grados de una escuela y cumplen con funciones directivas y administrativas).

Trabajar en una escuela multigrada hace que los profesores desempeñen otras funciones como encargado(a) de la escuela, asesor(a) técnico pedagógico, supervisor(a) y administrador(a). De este modo las actividades de algunos de los maestros van más allá de dar clases: la gestión escolar, la planeación didáctica, investigación, cívicas y culturales, extracurriculares y reuniones con padres.

A pesar de las vicisitudes organizativas, los profesores reconocen sus propias potencialidades para su desempeño. Las competencias son el conjunto de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes que necesitan los profesores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional. Dentro de las competencias con las que cuentan los profesores (como parte de las preguntas contenidas en el cuestionario) se encuentra la didáctica, el dominio de contenido de los programas, el conocimiento de la tecnología educativa, la comunicación y empatía con los estudiantes y padres de familia, el conocimiento del contexto regional y de la lengua.

Lo anterior se contrapone con aquellas competencias que los mismos docentes dicen que les gustaría incorpo-

3 Ocosingo es una ciudad y municipio del este del Estado de Chiapas. El municipio es el más extenso del estado (8,617.49 km²) y el tercero más poblado, después de Tuxtla Gutiérrez y Tapachula.

rar a su actividad pedagógica, que les ayudaría a mejorar. Por ejemplo hacen hincapié en conocer y dominar el plan y programa de estudios, la creación de nuevas actividades que representen un reto para ellos mismos, tener una mejor actitud ante la enseñanza, compartir experiencias con docentes exitosos y la máxima planificación en multigrado.

Aunque no es sencillo llegar a comprender toda la subjetividad de una personalidad, y sobre todo interperarlo con una pregunta, sin embargo los docentes recaen con asiduidad en un importante grado de esencialismo a la hora de hablar del tema. Es decir, prefigurar un origen identitario del trabajo de la docencia. Quienes componen este colectivo no se dedican a la enseñanza por razones biológicas o por una vocación o llamada divinidad, sino como resultado de una serie de condiciones socioculturales y experienciales en las que tales se vieron envueltas: sus padres son profesores y son un modelo a seguir, estudiar en la normal garantiza una seguridad laboral, los ingresos por dedicarse a la docencia son excelentes y el trabajo no demanda tanta exigencia, no había otra opción que estudiar, etcétera.

La experiencia del docente recae, fruto de la dinámica del sistema educativo, en la burocratización. Muchos de estos docentes se preocupan por los resultados de las evaluaciones que se les aplican, por ejemplo la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares). La obsesión por lograr buenas notas en pruebas estandarizadas y/o exámenes, está convirtiendo a los centros escolares en terrenos de insolidaridad, desconfianza, engaños, algo que contradice la razón de ser de los sistemas educativos.

Consideraciones finales

Chiapas es uno de los Estados con mayor diversidad cultural en México, cuenta con una gran variedad de lenguas indígenas, que hace necesaria, de por sí, una educación intercultural basada en la diversidad de cosmovisiones, donde se valoren los usos y costumbres de dichas comunidades, así como se revaloren las lenguas indígenas. El contexto educativo actual que perfila en los municipios de los Altos de Chiapas, está orientado por el discurso indígena oficial en materia educativa, el cual se contradice en los hechos con la situación educativa real de las comunidades indígenas.

La diversidad cultural está, la mayoría de las veces, ligada a la diversidad lingüística, es evidente que éste es uno de los problemas principales cuando se trata de poner en práctica un currículo nacional homogeneizador desde una sola visión de la realidad, desde una sola cultura: una visión etnocéntrica de la cultura.

A pesar de que, el desconocimiento de la o las lenguas donde el docente se desempeña o se ha desempeñado, le han representado retos importantes, el docente ha tenido que idear estrategias de comunicación que le permitan realizar su labor y cumplir con los objetivos educativos. No obstante, el reto sigue representando un problema cuando se habla de ofrecer servicio educativo de calidad.

- El análisis de la educación intercultural implica un compromiso con el seguimiento a la labor de inclusión; también un compromiso con la comprensión más certera sobre las barreras y conflictos económicos, políticos y culturales a la justicia social y con la voluntad de compartir verdaderamente el poder pasando de una simple crítica a estrategias y

contenidos programáticos para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria. Nuestras sociedades, en este sentido, poseen una estructura multicultural que funciona como una lógica de dominación, discriminación y exclusión. Introducir en este marco, instituciones, discursos y prácticas interculturales propositivas y pluralistas no estará exento en la transición de conflictos y barreras de diversa naturaleza.

- Las acciones y programas tendientes a insertar políticas interculturales en educación han tomado claramente el camino de la institucionalización, estableciendo nuevas bases jurídicas, reorganizando o sustituyendo instituciones, transformado programas de formación docente y ampliando las colecciones de textos normativos y programáticos. Frente a esto se puede pensar dos ideas a tratar: la instauración de una perspectiva de sujetos y ciudadanos interculturales y la transformación paulatina de las prácticas escolares (Baronnet, 2005). Estas dos ideas remiten a una necesaria participación de las comunidades en la educación de sus y una colaboración con la universidad y la investigación científica de las aulas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La labor del profesor en contextos indígenas (de más de contextos urbanos y rurales) puede constituir la piedra angular de un proyecto intercultural. Para ello, se requiere asignarle un papel de gestor y emancipador, sumándose a un proyecto compartido de región cultural. Este proyecto se tiene que concretizar desde arriba y desde abajo, desde el Estado, desde la participación activa del profesor y desde las comunidades interculturales.

Bibliografía

- Baronnet, B. (2005).**
Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G. (2012).**
Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica, México, FCE.
- Fornet Betancourt, R. (2011).**
En torno a la cuestión del concepto de cultura. Un intento de clarificación desde la perspectiva de la filosofía intercultural, en D. E. García (coord.), *Filosofía de la cultura: reflexiones contemporáneas, horizontes y encrucijadas*. México, Editorial Porrúa.
- García Canclini, N. (1990).**
Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, México, Grijalbo.
- Geertz, C. (1988).**
La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.
- Hernández Reyes, N. L. Y R. Martínez Sánchez. (2014).**
La interculturalidad en Chiapas: formación docente en la cultura tzeltal, en E. B. Velázquez Rodríguez, M. L. Quintero Soto y L. R. López Gutiérrez (coords.), *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los "otros"*, México, UAEM/ MAPorrúa.
- Hernández Reyes, N. L. Y R. Martínez Sánchez. (2012).**
Investigar la formación docente de la cultura tzeltal, *Devenir*, núm. 23.
- Lledó, E. (2008).**
Filosofía y lenguaje, Barcelona, Crítica.
- Mena Ledesma, P. (2002).**
De la etnicidad a la interculturalidad, en H. Muñoz Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UPN/ UAM.
- Muñoz Cruz, H. (2002).**
Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿Paralelos o convergentes?, en H. M. Cruz (ed.), *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México, UPN/ UAM.
- Scannone, J. C. (2006).**
Normas éticas en la relación entre culturas, en D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura*, Madrid, Editorial Trotta.
- Walsh, C. (2002).**
(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en N. Fuller (coord.) *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.

CAPÍTULO IV PERSPECTIVA DE GÉNERO: UNA VISIÓN PARA MEJORAR LA SUSTENTABILIDAD DE NUESTRO ENTORNO

**MARÍA LUISA QUINTERO SOTO
ELISA BERTHA VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ
JESÚS SALES COLÍN**

Introducción

EL HECHO DE que la sociedad moderna atravesase por una seria crisis ambiental, con causas y efectos de diferentes magnitudes y de diversas escalas locales, regionales y globales, ha sido ampliamente reconocido tanto en el ámbito nacional como internacional. Diversos autores como Vázquez (1999), Zapata (1996), Sunkel (1980) señalan que esta crisis se debe a las modalidades de desarrollo adoptadas a lo largo de centurias, que han desgastado la base ecológica del planeta, sustento de los procesos económicos, sociales y culturales de las sociedades actuales, y que pone en riesgo la continuidad misma de la especie humana.

Un nuevo reto está presente para los interesados en los estudios de género, la construcción de una nueva agenda que nos permita analizar la participación de las mujeres en la lucha ecológica de una manera realista, partiendo de cómo las mismas mujeres perciben su entorno y, por supuesto, la relación de ellas con los hombres.

Por otra parte, es necesario señalar los aportes que las mujeres vienen haciendo al cuidado del ambiente, participando en programas específicos donde en muchos casos aparecen detrás de políticas de apoyo, aunque al final terminan siendo las principales responsables del cuidado del ambiente como parte de sus tareas reproductivas. Sin embargo, es pertinente señalar que las mujeres continúan, en gran medida, ausentes de los espacios y procesos de formulación de políticas y adopción de decisiones en materia de ordenación, conservación, protección y rehabilitación del medio ambiente y los recursos naturales. En la estructura del trabajo, se aborda primeramente el marco conceptual, bajo el cual se lleva a cabo la investigación, considerando la discusión del término de sustentabilidad y el de género, posteriormente reflexionaremos sobre cómo aparece la participación de las mujeres en torno al cuidado del medio ambiente, para más adelante acotar como se incorporó la perspectiva de género en los estudios y finalmente entender la relación del género con el medio ambiente. Los términos “medio ambiente” se refieren a todo lo que rodea a un objeto o a cualquier otra entidad. El hombre experimenta el medio ambiente en que vive como un conjunto de condiciones físicas, químicas, biológicas, sociales, culturales y económicas que difieren según el lugar geográfico, la infraestructura, la estación, el momento del día y la actividad realizada de acuerdo con Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000).

Marco conceptual

La sustentabilidad es un término ligado a la acción del hombre en relación a su entorno. Dentro de la disciplina ecológica, la sustentabilidad se refiere a los sistemas

biológicos que pueden conservar la diversidad y la productividad a lo largo del tiempo. La sustentabilidad, está ligada al equilibrio de cualquier especie en particular con los recursos que se encuentran en su entorno. En 1987, se realizó el Informe Brundtland, en donde se definió como la capacidad de satisfacer necesidades de la generación humana actual sin que esto suponga la anulación de que las generaciones futuras también puedan satisfacer sus necesidades propias. Luego de ese informe quedó bautizada la definición y es la que más aceptación tiene en toda la comunidad cuando se habla de desarrollo sustentable (Ávila y García, 2002).

Uno de los países líderes actuales en sustentabilidad, es Suecia que como país considera a la sustentabilidad con una visión holística, ya que define a una sociedad sustentable como: “una sociedad en la cual el desarrollo económico, el bienestar social y la integración están unidos con un medioambiente de calidad. Esta sociedad tiene la capacidad de satisfacer sus necesidades actuales sin perjudicar la habilidad de que las generaciones futuras puedan satisfacer las suyas” (Rodríguez, 1993:12).

Martínez (1992) menciona que el desarrollo sostenible se remite al concepto de capacidad de sustentación propia de la ciencia ecológica; mientras que el desarrollo sustentable no está a simple vista tan relacionado con la carrying capacity o desarrollo sostenible como sustentación ecológica, sino más bien como una capacidad de sustentación económica.

En este proceso de sustentabilidad es necesario considerar el papel que tiene el género, entendido como una categoría dinámica que permite analizar la relación varón-mujer, varón-varón, mujer-mujer (Rodríguez, 1993). Montesino (1996) enfatiza que género se refiere a las diferencias y relaciones construidas socialmente entre

hombres y mujeres que varían por situación y contexto. De ahí que la palabra, género implica cambiar las relaciones de subordinación no solo del varón a la mujer, sino de la sociedad en general. Pues, las relaciones de género determinan al mismo tiempo responsabilidades y necesidades diferentes que deben ser unificadas o al menos compartidas para que esta relación sea equitativa entre los dos sexos tanto en la familia, en la comunidad, o a nivel más externo (Tibán, 2000).

A partir de la perspectiva de género podemos entender el proceso teórico-práctico que permite analizar diferencialmente los roles entre hombres y mujeres, así como las responsabilidades, el acceso, uso y control sobre los recursos, los problemas o las necesidades, propiedades y oportunidades, con el propósito de planificar el desarrollo con eficiencia y equidad para superar las discriminaciones imperantes, que limitan la posibilidad de que la mujer exprese sus necesidades y preferencias (Rubio, 1999).

Lo que se busca con la perspectiva de género es lograr una equidad, que se refiere al conjunto de acciones que tienen como objetivo favorecer a un grupo social que ha sido históricamente relegado en el reconocimiento y ejercicio de sus derechos, como en el acceso a los recursos. Sus acciones parten de la necesidad de dar un trato diferenciado a los desiguales a fin de alcanzar la igualdad real (las estrategias de la equidad son las acciones afirmativas o la discriminación positiva) (Nieves, 1998).

También se pretende la igualdad de género, entre hombres y mujeres ante la ley, y en la aplicación de la misma, la no discriminación por razón de sexo y el establecimiento de todas aquellas condiciones sociales, económicas y políticas que lo hagan posible y real (Rubio, 1999). Cabe recalcar que la igualdad de género es un término jurídico, un estado todavía no alcanzado, donde las po-

líticas públicas con perspectiva de género la contemplan como un objetivo para alcanzarla.

De acuerdo con la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2006a), podemos concluir que la perspectiva de género, es la metodología que visibiliza la relación de género en diversas situaciones y analiza la desigualdad de poder que hay entre hombres y mujeres, la división que se ha hecho entre lo público y lo privado, la división sexual del trabajo, la jerarquización de los valores femenino masculino, a fin de proponer políticas públicas que garanticen una visión de justicia, libertad e igualdad hacia las personas a las que van dirigidas. Dentro de esta perspectiva, resalta la posición de género que remite a la ubicación y al reconocimiento social, el estatus asignado a las mujeres en relación con los hombres (Arteaga, 1998) asociado a la toma de decisiones y al nivel de ejercicio de los derechos en función de los recursos políticos que dispone.

Hablamos de relaciones de poder entre mujeres y hombres que comprenden aspectos materiales e ideológicos, la división de recursos y beneficios, ideas y representaciones, los cuales depositan diferentes habilidades, actitudes, personalidades, deseos y patrones de conducta en mujeres y hombres (Ortiz, 2009).

Antecedentes de la participación de las mujeres en la sustentabilidad

En 1975, la primera Conferencia Internacional sobre la Mujer estableció como prioridad la transformación de la condición de las mujeres tanto en la vida pública como en la privada. En Nairobi, en 1985 se evaluaron los logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, y fue incorporado a la discusión, las mujeres y el ambiente en

el ámbito del desarrollo. Desde entonces, la influencia de los movimientos sociales ha estado presente. En México en 1992, se realizó el Primer Encuentro de Mujeres y Medio Ambiente para realizar propuestas en la Cumbre de la Tierra. Con el fin de incidir en la Conferencia de Pekín, el Espacio de Mujer y Medio Ambiente (Sanz, 1993).

Producto de ello, en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo realizada en Río, tanto en su Declaración como en el Programa 21, se acepta que es imprescindible contar con la plena participación de las mujeres para lograr el desarrollo sostenible. Las organizaciones de mujeres, por su parte, firmaron dos tratados en el Foro Global: el “Tratado Global de las mujeres para las ONG que buscan un planeta justo y sano” y el “Tratado de ONG en materia de población, ambiente y desarrollo”. En estos se expresa la necesidad de impulsar una visión de equidad de género en la agenda ambiental, así como el incluir la perspectiva ambiental en las demandas de mujeres. A partir de entonces esta doble estrategia ha sido incorporada en los espacios de debate y construcción de propuestas a nivel nacional e internacional (Rehaag, 2015).

Así, en 1993, en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, la Declaración y Programa de Acción de Viena se subraya la importancia de la participación de la mujer como agente y beneficiaria en el proceso de desarrollo, y reitera los objetivos fijados sobre la adopción de medidas globales a favor de la mujer con miras a lograr el desarrollo sostenible y equitativo previsto en el Programa 21 (Azola, 1996).

Numerosos estudios como el de Martínez (1992), demuestran que las mujeres, se encuentran más expuestas a la degradación ambiental, sobre todo las mujeres de los sectores sociales más vulnerables. Esos riesgos son parti-

cularmente elevados en las zonas urbanas y en las zonas más pobres donde existen localizaciones de actividades contaminantes, basurales, criaderos de animales, etc. Según la OMS, (2000) los productos fosforados utilizados en los plaguicidas, tienen efectos particularmente en el sistema reproductivo de las mujeres, causando abortos, bajo peso de sus hijos al nacer, como así también malformaciones de éstos. Los efectos mencionados se potencian en personas de bajos niveles de nutrición y, otra vez, son las mujeres y las niñas las más afectadas.

En la línea del recuento de los avances, uno de los primeros que se pueden identificar en la década pasada, es el reconocimiento de que la pobreza y la degradación ambiental están estrechamente vinculadas y que las mujeres se ven particularmente afectadas por la degradación ambiental debido a su posición social (OMS, 2000). Asimismo, se acepta que ellas han desempeñado un rol de liderazgo en la gestión y uso de recursos naturales para satisfacer necesidades familiares y comunitarias, además de realizar contribuciones importantes en el manejo de recursos, poco reconocidas y valoradas. Sin embargo, continúa siendo muy limitado su acceso a la capacitación, la tierra, los recursos naturales y productivos, así como su participación en el proceso de formulación de políticas y adopción de decisiones en materia de ordenación, protección y rehabilitación del ambiente y los recursos naturales (Castañeda y Méndez, 1999).

En 1998 se formó un grupo de trabajo sobre Género y Medio Ambiente con la participación, en ese entonces, de la Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), la Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER) y la Red Mujer y Medio Ambiente, “con el objetivo de iniciar un proceso para impulsar la perspectiva de género en las políticas públicas orientadas a cons-

truir la sustentabilidad en el país” (Prieto, 1998:22). Uno de sus resultados fue la presentación del Plan de Acción, para incorporar el enfoque de género en el quehacer interno de la Secretaría y en las políticas ambientales y de participación pública.

En el mismo año, la Titular de la SEMARNAP Firmó la Declaración para la Equidad de Género, en la que se establece el compromiso institucional de promover la equidad de género y en él que se asevera que “la igualdad de derechos, oportunidades y obligaciones para hombres y mujeres en el acceso, uso, manejo, aprovechamiento y conservación de los recursos naturales, son elementos fundamentales para alcanzar el desarrollo sustentable” (Murillo, 2000:9).

El creciente deterioro del medio ambiente y de los recursos naturales es un grave problema nacional que afecta la calidad de vida de la población. Los cambios ambientales se expresan con mayor profundidad en zonas de extrema pobreza, urbanas y rurales, al restringir o anular el acceso a los recursos naturales necesarios para la producción y reproducción social. En este contexto, las mujeres son el grupo de población más afectado (Murillo, 2000).

Dentro del análisis en el Capítulo 24 del Programa 21, se manifiesta el propósito de fomentar la participación de las mujeres en la ordenación nacional de los ecosistemas y la lucha contra la degradación del medio ambiente. Entre las acciones que se propusieron realizar se encuentra:

- A) Aumentar el número de mujeres en los puestos de toma de decisiones en las esferas del medio ambiente y desarrollo.
- B) Formular políticas y estrategias para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

- C) Incrementar el acceso de las mujeres al crédito, tierra, recursos naturales y productivos, agua.
- D) Promover la reducción de las cargas de trabajo de las mujeres, mediante la redistribución del trabajo doméstico, la creación de guarderías y el suministro de servicios.
- E) Evaluar las consecuencias para la mujer de las políticas y programas de medio ambiente y desarrollo y velar que se beneficie de ellos.
- F) Garantizar el libre ejercicio de los derechos reproductivos de las mujeres.
- G) Eliminar todas las formas de violencia hacia las mujeres.

Por su parte, la Sección K, del Capítulo IV de la Plataforma de Acción de Pekín, asume compromisos en términos de:

- a) lograr la participación activa de las mujeres en la toma de decisiones relativas al ambiente,
- b) incorporar el enfoque de género en las políticas y programas a favor del desarrollo sostenible y
- c) establecer mecanismos de evaluación de los efectos de las políticas de desarrollo y ambiente en las mujeres (Azola, 1996).

En la Conferencia de Pekín y como parte de los compromisos adquiridos por el gobierno mexicano, se instrumenta el Programa Nacional de la Mujer (PRONAM) y en 1998 se estableció la Coordinación General de la Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER) como órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobernación. Este primer organismo se propuso combatir los rezagos de las mujeres en los ámbitos económico, político y social, y realizó las primeras gestiones por incorporar el enfoque

de género en el quehacer público. Por su parte, el sector ambiental aún no incluía una perspectiva de género en sus programas, a pesar de que el Art.

25 de la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente señala que “las mujeres cumplen una importante función en la protección, preservación y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales y en el desarrollo. Su completa participación es esencial para lograr el desarrollo sustentable (Prieto, 1998:10).

Como vemos a través de la revisión de estos documentos oficiales, se han dado diversos intentos y se han realizado acciones que pretenden incorporar la perspectiva de género en programas y políticas públicas a favor del uso sustentable de los recursos, sin embargo, en la práctica falta concretizar muchas de estas acciones, y solo quedan escritas y aún no se notan en la vida cotidiana de muchas mujeres, de ahí la necesidad de seguir impulsando acciones en favor de este proceso, para que las mujeres sean reconocidas como uno de los actores principales en el cuidado y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales.

La inclusión de la perspectiva de género

Las primeras acciones para fomentar la inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas fue impulsado a partir de 1997 por la Red de Género y Medio Ambiente (RGMA), instituciones académicas, investigadoras y la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN), quienes junto a la CONMUJER y la entonces Secretaría de Medio Ambiente Recursos Naturales y Pesca (SEMARNAP), abrieron espacios para promover la equidad de género en las políticas del sector ambiental y social (García, 2001).

Los primeros productos de este proceso fueron la Declaración para la Equidad de Género de la SEMARNAP en 1999 y la inclusión de un Addendum sobre Género y Ambiente en el Programa Nacional de la Mujer en el año 2000. En su Declaración, la SEMARNAP se compromete a cumplir los acuerdos nacionales e internacionales que favorezcan la equidad de género, adopta la transversalidad de la perspectiva de género en todas sus áreas y programas y asume la tarea de diseñar e instrumentar un plan de trabajo que contenga las medidas institucionales para alcanzar sus propósitos, en coordinación con la sociedad civil (Frade, 2002).

De la misma manera, en el Addendum se establece el reto prioritario de transformar las relaciones entre hombres y mujeres en las formas sociales de acceso, conservación y aprovechamiento de los recursos naturales y del medio ambiente, para lograr la equidad y la sustentabilidad del desarrollo para todos. Entre sus acciones prioritarias están las de impulsar la participación de las mujeres en condiciones de equidad en proyectos de aprovechamiento de recursos naturales, en el diseño de políticas y toma de decisiones y en otros relativos al manejo de recursos naturales (Frade, 2002).

De igual manera, la SEMARNAT, a través de la Unidad Coordinadora de Participación Social y Transparencia y la Dirección de Área de Equidad de Género, ha diseñado el Programa "Equidad de Género, Medio Ambiente y Sustentabilidad 2002-2006. Dicho programa se propone "incorporar la perspectiva de género en la política ambiental, ampliando y consolidando los mecanismos de participación pública que promuevan la equidad entre las mujeres y los hombres en relación al acceso, uso, manejo, conservación y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales"(SEMARNAT; 2006b:25).

Entre las acciones a destacar de dicho programa se encuentran:

- a) Las tareas relativas a la sensibilización y capacitación al interior de la Secretaría, aspecto básico para la institucionalización del enfoque de género y para su aplicación de manera transversal en sus áreas y programas, apoyándose en herramientas metodológicas a elaborar para tal fin.
- b) La coordinación interinstitucional en torno a la asignación de recursos operativos y la elaboración de diagnósticos socioambientales.
- c) El fortalecimiento a las capacidades de las mujeres rurales e indígenas.
- d) La vinculación con programas y proyectos nacionales y regionales a nivel mesoamericano para que algunos de los actuales instrumentos de gestión ambiental incluyan la equidad de género.

La relación género y medio ambiente

El género es un factor fundamental en el análisis de los cambios ambientales y en las propuestas de conservación, porque los enfoca desde una perspectiva más amplia, la protección, la conservación y el manejo del medio ambiente y los recursos naturales constituyen uno de los retos más importantes para la humanidad. La utilización de los recursos naturales y la intermediación del trabajo del ser humano, que a su vez pone a su servicio las tecnologías del momento, funcionan juntas como motor en los procesos de desarrollo (Segura, 1992).

El género explica y visibiliza los valores, creencias, interpretaciones y prácticas que las sociedades crean en torno a las diferencias biológicas entre las mujeres y los

hombres, y analiza cómo éstas se convierten en referencia para clasificar a las personas y asignarles diferentes características, comportamientos, actividades y jerarquías según su sexo. El concepto género también se utiliza para analizar los mecanismos a través de los cuales el sistema social genera y reproduce dichas creencias y las relaciones de asimetría y desigualdad entre mujeres y hombres. El género se constituye en un principio organizador determinante de la sociedad, que ordena las relaciones sociales basándose en prácticas, usos y costumbres, símbolos y normas sobre las diferencias sexuales. El resultado es una organización social en la que mujeres y hombres tienen diferente valor y poder en los ámbitos en los que se desenvuelven, y caracterizada por relaciones de jerarquía y desigualdad (Zapata y Mercado, 1996).

Los análisis de la problemática ambiental desde la perspectiva de género plantean que “las relaciones que mujeres y hombres establecen con la naturaleza están enraizadas en su realidad material, social y cultural; que dichas vinculaciones están socialmente construidas y que varían entre diferentes grupos de hombres y mujeres en variados escenarios ambientales” (Velázquez, 2003:11).

El análisis de género, como señala Jackson (1998), está constituido por las divisiones de género de los derechos y las responsabilidades, los ingresos, los conocimientos y la capacidad para tomar decisiones, además de sistemas ideológicos de género que refuerzan una división jerárquica de la posición que ocupan hombres y mujeres en sociedades específicas.

Una de las principales aportaciones de esta perspectiva se encuentra en la desmitificación de la naturaleza unitaria de las estructuras familiares, permitiendo identificar diferentes formas y funciones relacionadas con divisiones por clase, etnia, etapa del ciclo familiar, las relacio-

nes de cooperación y conflicto por género y generación al interior de los hogares y, por tanto, un acceso, uso, manejo, control y beneficio diferencial de los recursos entre hombres y mujeres, que deriva en intereses ambientales, vivencia de la pobreza, condición y posición también diferenciales (Vázquez, 1999).

La base que incluye la perspectiva de género y ambiente en interacción con clase, cultura y raza permite entender e interpretar las experiencias locales en el contexto de procesos globales de cambio ambiental y económico. En este análisis, Rocheleau (2005), plantea que se deben considerar los siguientes temas básicos:

- a) Conocimientos por género en los sistemas de vida y su reproducción, que guían la creación, mantenimiento y protección de ambientes saludables en la casa, en el trabajo y en los ecosistemas regionales.
- b) Derechos y responsabilidades ambientales por género, incluyendo la propiedad, recursos, espacios y todas las variaciones de derechos y costumbres que están siendo generadas.
- c) Análisis de género de las políticas ambientales y del activismo de las bases. La participación de mujeres en luchas colectivas sus recursos naturales y los aspectos ambientales que están contribuyendo a una redefinición de sus identidades, el significado de género y la naturaleza de los problemas ambientales.

Si se considera a la sustentabilidad como un proceso de cambio social, donde el mejoramiento de las oportunidades de la sociedad y de los individuos se haga compatible en el tiempo y en el espacio con el crecimiento y la eficiencia económica, la conservación ambiental, la equidad de vida y la equidad social, partiendo de un claro com-

promiso con el futuro y la solidaridad entre generaciones y entre géneros, y desde el crecimiento económico, visto como resultado del desarrollo social de capital humano, no como un fin en sí mismo sino como un valor, aparece la necesidad de la sustentabilidad no sólo en términos económicos y ambientales, sino también en términos de sustentabilidad social, cultural e institucional (Zapata, 1996).

Conclusiones

Impulsar la perspectiva de género se refiere al proceso de examinar las implicaciones para mujeres y hombres de cualquier acción planeada, incluyendo leyes, políticas o programas en cualquier área y nivel. Se trata de una estrategia para transformar un asunto o experiencia de mujeres, así como de hombres en parte integral del diseño, de la implementación, del monitoreo y de la evaluación de políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de modo que mujeres y hombres se beneficien equitativamente, y que la desigualdad no se perpetua. La meta final del proceso es lograr la equidad de género.

Si se considera la sustentabilidad como un proceso de cambio social, donde el mejoramiento de las oportunidades de la sociedad y de los individuos se haga compatible en el tiempo y en el espacio con el crecimiento y la eficiencia económica, la conservación ambiental, la equidad de vida y la equidad social, se debe entonces lograr la armonización para obtener como resultado políticas e intraversiones eficaces que causen un impacto positivo en la sustentabilidad.

La perspectiva de género es entonces indispensable si se pretende impulsar la equidad en las relaciones en-

tre los géneros como elemento constituyente en el proceso de construcción en la sustentabilidad y, por tanto, en cualquier empresa social o proyecto de desarrollo local con participación de mujeres (y de hombres también).

La importancia del enfoque de género en la sustentabilidad y medio ambiente estriba en ubicar las relaciones de mujeres y hombres con la naturaleza como una construcción social, es decir, determinadas por la cultura y derivadas de su rol en la sociedad. Las actividades y prácticas de mujeres y hombres en el manejo de los recursos naturales, define que sus experiencias y conocimientos sobre las especies de flora y fauna, así como sus usos sean distintos en contextos específicos.

En este contexto el Instituto Nacional de las Mujeres planteo en el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, la incorporación de la perspectiva de género en los programas de desarrollo rural y de sustentabilidad ambiental como uno de sus principales compromisos, por lo que se emprenden acciones coordinadas con los diferentes actores públicos, privados y sociales, que posibiliten mejores condiciones de vida para las mujeres y les aseguren la participación en los procesos de toma de decisiones.

La protección, la conservación y el manejo del medio ambiente y los recursos naturales constituyen uno de los retos más importantes para la humanidad. La utilización de los recursos naturales y la intermediación del trabajo del ser humano, que a su vez pone a su servicio las tecnologías del momento, funcionan juntas como motor en los procesos de desarrollo. Por esta razón es de suma importancia la incorporación de la perspectiva de género para lograr una complementación incluyente en el desarrollo de la sustentabilidad.

Bibliografía

- Arteaga C. (1998).**
Mujer y género en proyectos de intervención y desarrollo social. Santiago, Chile, CEDEM
- Ávila, D. M. y García, L. (2002).**
Informe de la RNPARG sobre el Foro Global Financiación por el Derecho al Desarrollo Sustentable con Equidad y La Conferencia sobre Financiación al Desarrollo. Manuscrito.
- Azola, E. (1996).**
El delito de ser mujer. México, Ciesas.
- Castañeda, I, A. y L. Méndez. (1999).**
El proceso mexicano para incorporar la perspectiva de equidad de género en la política ambiental. La ineludible corriente. Políticas de equidad de género en el sector ambiental mesoamericano. San José, Costa Rica, UICN.
- Frade, L. (2002).**
¿Qué ganamos con el Foro Global en la Conferencia Oficial?. Una evaluación a posteriori. México, Manuscrito.
- García, L. (2001).**
Participación política y ciudadana de las mujeres en el sector rural. México, RNPARG, MPD, EMAS.
- Jackson, C. (1998).**
Las mujeres y el medio ambiente en el desarrollo: ¿hacer lo que resulte natural? En Género y Medio Ambiente. México: CIDHAL.
- Martínez, A. (1992).**
Pobreza y Medio Ambiente: una crítica del informe de Brundtland. México.
- Montecino, S. (1996).**
Conceptos de Género y Desarrollo. Chile, PIEG
- Murillo L. (2000).**
Notas sobre tres polos que se repelen: Equidad Social, Sustentabilidad y desarrollo económico, Chile.
- Nieves, R. (1998).**
Género, Medio Ambiente y Sustentabilidad del Desarrollo. Serie Mujer y Desarrollo 25. Chile, CEPAL.
- OMS. (2000).**
La salud y el ambiente en el desarrollo sostenible, Organización Mundial de la Salud. Publicación no. 572. Washington, D.C. E.U.A.
- Ortiz, L., Gómez, B. L. y Valdés, J. (2009).**
The Association of Sexual Orientation with Self-Rated Health. New York: Social Science and Medicine.
- Prieto, M. (1998).**
El liderazgo en las mujeres indígenas: tendiendo puentes entre Género y Etnia. Quito, Mujeres Contracorriente.
- Rehaag, I. (2015).**
Sustentabilidad sensible al género. México, Abya-Yala.
- Rocheleau, D. (2005).**

Gender and the Environment. A Feminist Political Ecology Perspective”, en *Feminist Political Ecology. Global Issues and Local Experiences*. Nueva York: Routledge

Rodríguez, L. (1993).

Género y Desafíos en el Trabajo No Gubernamental en el Ecuador, CEPAM.

Rubio, A. (1999).

Evolución histórica de la igualdad de género. Del consenso internacional a la responsabilidad estatal. México, *Manuscrito*.

Sanz S. (1993).

Mujer, desarrollo y medio ambiente. Argentina, Consejo Nacional de la Mujer.

Segura, O. (1992).

Desarrollo sostenible y política económica en América Latina. *Maestría en Política Económica para Centroamérica y el Caribe*, San José, Costa Rica.

SEMARNAT. (2006a).

Análisis de Género, desarrollo ambiental. México

SEMARNAT. (2006b).

Programa de Género, Medio Ambiente y Sustentabilidad. México.

Sunkel, O. y Gligo, N. (1980).

Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina. México, F.C.E.

Tiban, L. (2000).

Desarrollo Sustentable desde la Visión Indianista, Quito, ICCI.

Vázquez, V. (1999).

Género, medio ambiente y desarrollo sustentable: algunas reflexiones. Colegio de Posgraduados.

Velázquez, M. (2003).

Hacia la construcción de la sustentabilidad social: ambiente, relaciones de género y unidades domésticas. México, Tuñón.

Zapata, E, y Mercado M. (1996).

Del proyecto productivo a la empresa social de mujeres. México, *Cuadernos Agrarios. Vol.2 no12*. D.F. México.

CAPÍTULO V

GÉNERO, SOCIEDAD Y AMBIENTE.

CASO DE SANTA CRUZ ATIZAPÁN

JESÚS SALES COLÍN
MARÍA LUISA QUINTERO SOTO
ELISA BERTHA VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Introducción

EL PROCESO DE cambio sociocultural y su impacto en el ambiente puede considerarse desde diferentes perspectivas, una de ellas es el estudio de género. En el Municipio de Santa Cruz Atizapán, Estado de México, ha albergado una sociedad de origen campesino-pescador en el alto Lerma asentada en la ribera de la exlaguna de Chignahuapan, la primera de las tres lagunas que alimentan el río Lerma, transforma su economía basada en la agricultura, la pesca y producción de artesanías debido a la desecación de la laguna de Chignahuapan para dotar de agua al valle de México en el año de 1952. El motivo para la desecación y explotación de los humedales del alto Lerma fue la presión de las actividades urbanas de vivienda, una alta concentración de la población y el continuo desarrollo de la producción industrial en la zona metropolitana de la ciudad de México.

La respuesta ante tales presiones, por parte de la comunidad de Santa Cruz Atizapán fue: (1) incrementar el área de cultivo, (2) la migración en busca de fuentes de

trabajo y (3) una estrategia que nace de la experiencia, la copia y la idea de no abandonar su lugar de origen, desarrollo de industria doméstica. Local y regionalmente denominada bajo el sustantivo de “Industria Textil”, la cual se inserta en el último eslabón de la cadena productiva fibra-textil-vestido, el ramo de la industria del vestido y la confección, nace en los años 1950, es el sector económico dominante del municipio, ha desplazado la agricultura y es la bujía de la comunidad.

La presente investigación identifica como proceso de cambio, las estrategias de adaptación de la población de Santa Cruz Atizapán, proceso y estrategias se ajustan a cambios político-económicos y del medio que modifican su ambiente, así los talleres familiares de ropa se insertan en una dinámica de cambio de actividad económica, con ella modificaciones al ambiente, la expansión de la mancha urbana y la contaminación de residuos sólidos municipales y las subsecuentes cambios culturales como el papel de los géneros, no obstante, se mantienen continuidades en este mismo categoría, al parecer como consecuencia de la bioquímica y por la tradición cultural, como es el papel de madre y padre, entre otros. El estudio muestra a lo largo de tiempo, los cambios y las continuidades en los papeles de los géneros, manteniendo una estrecha relación con el modo de producción y la base económica de la población, así como con las interrelaciones con la sociedad mayor.

Método

El enfoque general se basó en la caja negra, con una perspectiva deductiva e inductiva. Se realizó trabajo de campo bajo el método etnográfico de 2007 al 2012, mediante entrevistas dirigidas a personas clave de la comunidad,

entrevista abierta y observación participante para conocer aspectos de la vida diaria y poder describir la cultura, los cambios ambientales, socioculturales y de género de la comunidad de Santa Cruz Atizapán. Se empleó la historia oral se cotejó la información, comparando datos e información con los archivos locales y regionales, así como archivos de instituciones como el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico del Agua y el Archivo Agrario. Empleando el análisis diacrónico y sincrónico para generar la historia ambiental de la región y en particular de Santa Cruz Atizapán, así como establecer la estructura y la función de la comunidad.

El análisis de la información considera la evolución multilineal y teoría de sistemas bajo el método de la ecología cultural (Steward, 1963 y 1977) y el modelo de la caja negra

— programación dinámica.

- Análisis de la interrelación de la tecnología explotadora, o productiva, y el entorno.
- Analizarse los modos de explotación de un área específica por medio de una tecnología propia.
- Averiguar, hasta qué punto los modelos de comportamiento ocasionados al explotar el entorno afectan a otros aspectos de la cultura.

Se empleó de la matriz de Leopold *et al.* (1971) modificada, para identificar los impactos ambientales y socio-culturales determinados mediante la historia ambiental y la etnografía, producto del análisis sincrónico y diacrónico para conocer el estado de Santa Cruz Atizapán en el período del año de 1940 al año 2012.

La aplicación de los niveles de integración sociocultural en cada una de las tres etapas diacrónicas establecidas, proporciona el grado de interdependencia que guardan los papeles de género en la comunidad de Santa Cruz Atizapán en el curso de la historia y el grado actual de interrelación, así como los aspectos que enfrenta la comunidad en la primera década del nuevo milenio. Además, se emplearon diferentes técnicas de investigación documental y de campo tales como el diario de campo, fichas bibliográficas, entrevistas, cuestionarios, fotos, videos, grabaciones, el empleo de mapas y modelos.

Las unidades de análisis consideradas en el estudio fueron: (1) medio físico: geología; hidrología, flora y fauna; (2) medio social: Estructura y organización social: la familia nuclear y extensa; El parentesco y redes sociales; (3) Estructura geográfica: unidad doméstica la casa; el barrio, la comunidad, la localidad, el municipio; (4) Actividad económica: campesino-agricultor, jornalero, trabajador asalariado, obrero, empresario-industrial, comerciante, profesionista; (5) Industria del vestido y la confección: El taller familiar: dependiente, independiente. Taller industrial: mediano, grande; (6) productor de ropa, productor y comerciante de ropa, comerciante de ropa; (7) mercado: local, regional, estatal, nacional, mundial; (8) proveedores: locales, regional, estatal, nacional, mundial.

El presente documento es parte de la Tesis doctoral de Sales (2012) y se presentó en el 1er Congreso Internacional: Género, Derechos Humanos y Cultura de Paz el 14 y 15 de junio del 2012.

Antecedentes

Región y zona de estudio

La comunidad de Santa Cruz Atizapán y el municipio al que pertenece, del mismo nombre, localizada en la zona centro del Estado de México, es una de las comunidades de campesinos-pescadores matlalzinca de origen prehispánico, asentadas en la región del centro de México (Gerhard 1986:278-279; Registro Agrario Nacional, Olmedo, 2001:159)¹. Asentada en la cuenca del Alto Lerma, dentro de un polígono de latitud norte 19°09'42" a 19°11'13" y longitud oeste 99°28'29" a 99°31'10"; entre los 2575 a los 2610 msnm con una superficie de 8.4236 km², en la rivera noreste de la laguna de Chignahuapan, al centro del Estado de México, en el Alto Lerma o subcuenca Antonio Alzate. Es uno de los 125 municipios del Estado de México y uno de los 13 municipios ribereños de los humedales del Lerma. Para el 2010 el INEGI (2013) registró una población aproximada de 10 299 habitantes, 4967 hombres y 5332 mujeres. Para el 2005 presentaba un grado de marginación bajo, generó un PIB de 53.23 millones de pesos. En el año 2000 la población de 8172 habitantes, 310 se ocupaban en el sector primario, 1383 en la industrial y 353 personas en el sector servicios; en la industria municipal se tienen registradas 193 unidades productoras o dedicadas a la manufactura de ropa (Sales, 2011:157, 167).

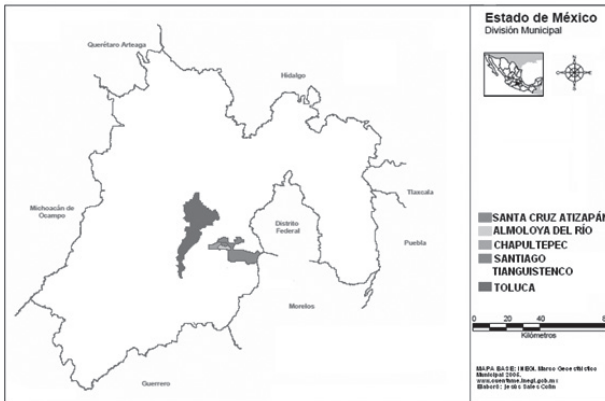
En el Estado de México se divide en alto, medio y bajo Lerma, aproximadamente 5,146 km² (SMA, 2010), o hidrográficamente por 4 de las 19 subcuencas, Antonio Al-

¹ En el Registro Agrario Nacional (RAN) se presenta una copia de un plano copiado, el cual declara tres posesión del pueblo en los años de 1547, 1561 y 1685.

zate, Ignacio Ramírez, Tepetitlán y Tuxtepec, 5575.4925 Km², (Sotelo et al. 2005:10), con una longitud del cauce de 177.8 Km, 2,570 m de elevación sobre el nivel del mar en su nacimiento y 2,360 msnm en la salida del Estado de (Comisión Nacional del Agua, 2010:38, 201; GIRH 2009, SMA 2010).

La cuenca del río Lerma se considera desde el parte aguas de las laderas del eje Neovolcánico; arco formado por el Nevado de Toluca, la sierra de Tenango y la serranía del Ajusco y las Cruces; formando en su interior una planicie alimentada por numerosos afluentes que originan las tres lagunas o humedales del río Lerma, Chiconahuapan o Almoloya (596 Ha), Chimaliapan o Lerma (2081 Ha) y Chignahuapan o Atarasquillo (346 Ha) (RAMSAR, 2003:14); en la que nace la Cuenca hidrológica exorreica de LermaChápala-Santiago. Un sistema hidrológico formado por el río Lerma (705 a 708 Km), el lago de Chapala y el río Santiago (562 Km) hasta su desembocadura al océano Pacífico.

Mapa 1.



Localización de Santa Cruz Atizapán, Estado de México

Fuente: Sales (2012: 1)

Economía de autoabasto, 1940 a 1960

Para fines de análisis partiremos de la hipótesis de la comunidad campesina con una economía de autoabasto sustentada en el aprovechamiento de humedales (sistema Lerma, laguna de Chigonahuapan a 2575 msnm) desde finales del siglo XIX hasta la década de 1940. Durante este periodo de tiempo y aun pretéritos, Santa Cruz Atizapán ha mantenido relaciones con la sociedad mayor, donde la fuerza de trabajo para la agricultura en la hacienda de Atenco, así como en las tierras de la comunidad, la manufactura domestica de utensilios de tule, la caza de patos entre otras aves acuáticas, así como de anfibios y la pesca se trocaban y vendian comercialmente en las plazas de Santiago Tianguistenco, Toluca y la Ciudad de México, para adquirir otros satisfactores e ingresos económicos.

El ciclo natural del agua y la geomorfología de la región permitía la formación de las 3 lagunas del Lerma. La laguna de Chiconahuapan daba sustento directa e indirectamente a una población de 13 municipios: Tenango, Calimaya, Tianguistenco, Capulhuac, Almoloya del Río, San Antonio (La Isla), De Rayón, Joquicingo, Jalatlaco, Chapultepec, Texcalyacac, Mexicaltzingo (mexicalcingo) y Atizapán. Para el año de 1900 la población total de los 13 municipios ribereños era de 71,966 habitantes (Secretaría de Fomento 1901), para 1917 de 29,258 (Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, 1917), en 1927 paso a 14,395 (Departamento de Estadística Nacional, 1927) y en 1940 sumaban 63,376 habitantes en todo el Distrito (Secretaria de la Economía Nacional, 1947). Se estima que el conjunto de los tres humedales era de 27,000 hectáreas en la zona a finales del siglo XIX (RAMSAR, 2003:1).

La hipótesis de un ambiente natural que propiciaba una economía de autoabasto, sustentable y “autosuficiente”, sujeta desde la llegada de los españoles a reestructuraciones en su localización, forma de organización social, política, religiosa y económica generan una asignación de papeles en los géneros de la sociedad; algunos de los cuales se van modificando en relación del manejo de sus recursos naturales y a su ausencia de estos, no obstante, se relacionan con el modo de producción y su base material.

Desde finales del siglo XIX y hasta 1952, el ambiente natural proporcionaba los medios para la producción agropecuaria, la alimentación humana y animal, la vivienda y la salud. Basado en una escala de necesidades (Malinowski 1984) podemos partir de la hipótesis de la comunidad campesina autosuficiente para la satisfacción de la necesidades fisiológicas, de seguridad, de integración, individuación y autorrealización mediante la alimentación, la casa o vivienda, el vestido, la integración a su comunidad, la formación de una nueva familia de acuerdo con su ciclo de vida y el manejo de su milpa. Con los papeles bien definidos para el hombre y la mujer, dependiendo de su ciclo de vida. En general, las mujeres atendían los asuntos de la casa, la alimentación, la crianza de los hijos, cuidado del huerto y los animales. El hombre por su parte, se dedicaba a la agricultura y el pastoreo, la caza y la pesca.

Todos estos componentes generaron un grupo de tecnologías para el manejo del tiempo y el clima mediante calendario y horario para la agricultura, la caza, la pesca, la recolección y cría de animales; manejo de policultivos; manejo de laguna y sus recursos florísticos y animalísticos: aves, anfibios, peces; agricultura en cementseras (chinampas); caza de aves marinas; pesca; recolección de plantas y animales comestibles; construcción de casas de adobe y techumbre de tejamanil; elaboración de he-

rramientas sencillas de madera para la caza, la pesca y la agricultura; manejo del fuego; cestería y tejido de tule; (tejido y costura de telas para la manufactura de ropa doméstica); domesticación de animales. Cocina y gastronomía. Organización social basada en redes de parentesco.

Las relaciones de comercio, se tipifican como economía de autoabasto vinculada al sistema mercantil por la venta de los excedentes de la agricultura, la caza, la pesca, la recolección y la manufactura de artículos de tule, a través del modo de producción campesino basado en el aprovechamiento de mano de obra de la unidad doméstica, sin pago y el uso de recursos naturales lagunares como el clima, el agua, el suelo, la flora y la fauna, todo ello sustentado por el sistema de humedales. De 1930 a 1940 las actividades de los atizapanéense en la economía se incrementan, aparecen 59 individuos dedicados a las actividades del comercio en 1930, que pasan a 47 personas en 1940. En el ramo de la industria metal mecánica, obreros en general y en transportes, se reportan a 10 individuos. El trabajo doméstico registra inicialmente

525 personas, que pasan a 565 individuos y en la división de Agricultura, Ganadería, Silvicultura, Caza y Pesca pasa de 378 a 393 individuos de 1930 a 1940 (Secretaría de la Economía Nacional, 1947). En las décadas siguientes este crecimiento en actividades diferentes a la primaria ira en aumento y la agricultura estará paralelo a ellas.

En el año de 1940 inician las obras de exploración y en 1942 construcción del acueducto para llevar el agua de las lagunas de Lerma a la creciente Ciudad de México, en este periodo la población al igual que el resto del país se ve envuelto en el desarrollismo, la alianza estratégica entre Los Estados Unidos de América ante la segunda guerra mundial y con ello el programa bracero, en el que participaron al menos unos 40 atizapanéenses, por

otra parte, la población mayor de edad se contrata en la obras del acueducto, con ello la monetarización de la economía. Para 1952 concluyen con la inauguración de las obras (Gobierno del Distrito Federal, 1997:3-5). Año en que la desecación era ya un hecho y solo se anegaba en temporada de lluvias, por lo que el aprovechamiento de los recursos naturales de la ciénaga de Chignahuapan, se vieron alterados en su patrón normal de esta fecha en adelante. Se reporta un embalse que confinaba la laguna en 30 Ha, cerca de San Mateo Texcalyacac, con un tirante de 1.70 metros y un espejo de agua a 2573.18 msnm en el que el caudal de la laguna No.1 se disminuyó hasta su agotamiento (AHA). Para la década de los 1950 en adelante, la idea de progreso y desarrollo ya estaba presente en la mente de la mayor parte de la población, buscaban otras formas de incrementar sus ingresos, si bien la agricultura y en menor medida la caza y la pesca seguían siendo necesarios para el sostén familiar, la incursión en otras actividades como la industria y el inicio de la maquila de ropa a domicilio aparecen como fuentes alternas.

Desecación de la laguna, venta de su fuerza de trabajo, migración y surgimiento de talleres familiares 1960 a 1985

A partir del año de 1960 los cambios trascendentales en lo que a conocimiento tradicional ya se habían llevado a cabo, no obstante, de que la generaciones nacidas hasta 1950 mantienen en alguna medida un acervo de estos conocimientos como son la agricultura, la caza, la pesca, la recolección de plantas, insectos y hongos, la edificación de casas, y la preparación de alimentos, principalmente. Sin embargo, debido a la desecación de la laguna, la entrada de la economía capitalista y su monetarización, pro-

vocó el desplazamiento de algunas actividades, es decir la entrada del comercio y con él de los productos de abarrotes, así como de los molinos de nixtamal, los nuevos materiales de construcción, todo ellos a cambio de dinero, compiten con una economía de autoabasto, en donde los recursos naturales locales dejan de ser la principal fuente de beneficios.

El inicio de la migración con el programa bracero, así como el trabajo asalariado del proyecto de trasvase de las lagunas de Lerma a la Ciudad de México provocó la entrada de nuevas divisas, así como de nuevos productos, materiales y conocimientos. Poco a poco el conocimiento tradicional se percibía como deficiente, atrasado e inadecuado para las nuevas necesidades materiales de la vida cotidiana de los atizapanéenses, el automóvil, la electrificación, la entrada del comercio con nuevos productos manufacturados en talleres y empresas desplazó a los productos de manufactura domestica, exceptuando quizá el metate, el comal y el fogón.

La inserción en la maquila de ropa “moderna” casual de jeans, camisas y pantalones inició una necesidad de conocimiento en un oficio nuevo, la costura, el manejo de las maquinas de coser, el mantenimiento de las mismas, con ello su compra, así como de materias primas, suministros y refacciones, la contratación de mano de obra, la adaptación de la casa, la construcción de talleres de más de 200m²; la compra, para quienes podían, de camionetas para el transporte y comercio, así como un conocimiento en logística y negocios ya sea con el patrón o el cliente y en los últimos años a través del sistema escolarizado, enviando a los hijos a estudiar en bachilleratos y universidades fuera del municipio. En todas estas actividades ambos géneros han desempeñado cualquier tipo de función, se diferencian, de acuerdo al tipo de familia, mientras más

tradicional el papel de la mujer se acerca más a las funciones tradicionales, en la medida en que la familia se ha incorporado a la modernización, ambos sexos compiten por igual en las actividades, no obstante, la función de la mujer en la crianza, la alimentación y el cuidado de la casa sigue siendo exclusivo de la mujer, por su puesto con sus excepciones.

La agricultura, como ya se mencionó, ya había sufrido un cambio sustancial al pasar del policultivo al monocultivo, desde mediados de la década de 1940 en adelante con la introducción de semillas mejoradas, el uso del tractor y agroquímicos, no obstante se mantenía la ayuda mutua y la contratación de jornaleros para la cosecha con el ayate y la punta, los costales y carretas jaladas por algún animal de tiro o la introducción de camionetas, después de los años de 1960.

Para los años posteriores a 1960, la producción de artículos de tule en Santa Cruz Atizapán prácticamente había desaparecido, la caza se mantenía con las limitantes que se pueden tener en la temporada de lluvias cuando se anegaba la lagua y dependiendo de los límites territoriales o los permisos obtenidos con el municipio de Almoloya del Río, pues en Santa Cruz La Ciénaga era menor en dimensiones.

La agricultura no compitió con la producción de ropa, se mantuvo como hasta ahora, pero para un mayor número de personas, de válvula de escape económica y de abasto de alimento, no obstante, la maquila se empezó a volver la principal fuente de ingresos para la familia, el nuevo oficio se aprendía vicariamente, observando al padre, a la madre, a los hermanos mayores, ayudando en mover la ropa de un lado a otro, cortando las tiras sobrantes de telas, doblando los pantalones en las mesas, las sillas, sobre un cajón de madera, sobre un par de tabiques.

Las décadas de finales de los 1970 y principios de 1980 se caracterizaron por la conformación de los talleres familiares, la exploración e inserción en mercados más allá del regional, la visita a entidades federativas como Zitacuaro, Michoacán; Cuernavaca, Morelos; Puebla, Aguas Calientes, Guanajuato, Moroleon en Jalisco; Veracruz. Así como las alianzas o negocios con firmas como Yale, Milano, Fantex, entro otras.

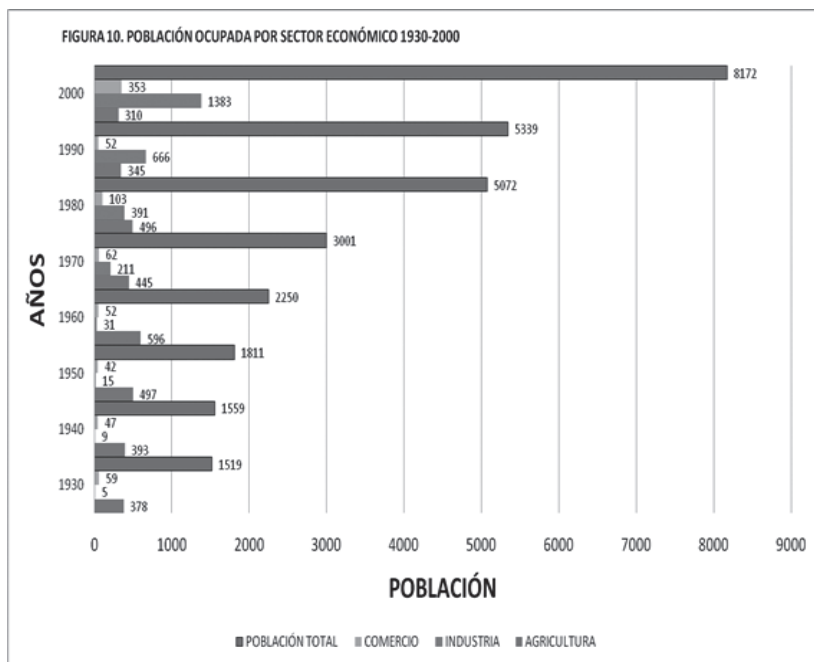
Para estos años, la laguna de Chignahuapan era ya un recuerdo y una historia para las generaciones nacidas de 1960 en adelante. La pesca y la caza pasarían en poco tiempo a este anecdotario de historias, el crecimiento de las poblaciones y municipio de la región provocaría la contaminación de los relictos de las aguas de la laguna, con lo que la gente se negará a comer los pescados y los patos. Las técnicas de caza y pesca pasaran a formar parte de esos recuerdos de las generaciones mayores.

La producción de ropa 1985 a 2010

El año de 1985 y en particular su 16 de septiembre, marcará un cambio en la consolidación de la producción de ropa en Santa Cruz Atizapán, Almoloya del Río y otros municipios productores de ropa en todo el país, el temblor y la destrucción del principal cuadro de la Ciudad de México, en donde se localizaban las fabricas de ropa buscará otros sitios que continúen con un proceso que satisfaga la demanda de la población, con lo que los pequeños pueblos, comunidades y municipios productores de ropa se consolidaran y surgirán nuevos como San Cosme Mazatecochco en Tlaxcala (Rothstein,2007), entre otros. Este auge se mantendrá hasta algunos años después de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte, con la apertura de los mercados de ropa, la intro-

ducción de mercancía de Asia, la ruptura del Acuerdo Internacional de Países Productores de ropa.

Los años de 1990 y 2000 se caracterizaran por las transformaciones más visibles, la consolidación de la cabecera municipal como eje de la producción de ropa, el encarpetamiento de calles, dejando atrás a los empedrados y terracerías, el crecimiento del área urbana, la aparición de hoteles, gasolineras, la dotación de servicios públicos a los habitantes de Santa Cruz Atizapán. La clausura del tianguis de de la Ciudad de Toluca en el 2000 y su reubicación a la salida de la ciudad en la carretera Toluca-Atlacomulco, imprimirá otro cambio, la tierra de la Capilla, se destinará para el tianguis de ropa de Santa Cruz Atizapán, encarpetando aproximadamente unos 700m², de acuerdo con Santiago “—la agricultura ya no deja lo suficiente para vivir, y para los gastos de la parroquia, con el tianguis, se sigue pagando una cuota de los tianguistas para la iglesia—. A medidos del 2005 y en adelante, los servicios aparecerán como respuesta a las crisis económicas, su diversificación en Santa Cruz como los radio taxis, los comercios de comida, papelerías, servicio de internet, telefonía celular, salones de estéticas y la aparición de tortillerías de “maseca”, la nueva preparatoria del municipio, las construcción del Boulevard Carlos Hank, son solo algunas de las nuevas actividades y establecimientos que dan forma a Santa Cruz Atizapán.



Gráfica 1.
Población ocupada por sector económico 1930-2000

Fuente: Sales 2012:157.

El incremento poblacional en la región, así como en el municipio y con ello los servicios urbanos como el gasto de agua y su drenaje, volverán a los ríos y arroyos que sobreviven, canales de aguas negras, la desecación incrementó la superficie cultivable, con ello la desaparición de especies vegetales y animales, el poder adquisitivo de la población se incrementó, con ello la capacidad de compra de nuevos productos, los cuales, ahora generan residuos sólidos, que para 2008 se estima que se generan 7700 To-

neladas de las cuales el 40% se considera fracción orgánica (Santa Cruz Atizapán, 2008:22).

La asignación de papeles de género dentro de la sociedad se puede percibir a simple vista como tradicional, no obstante, la mujer como parece ser, en toda la sociedad, por un lado, asume nuevos papeles como administradora de talleres, supervisora, costurera, comerciante, en particular para quienes son las esposas de algún empresario, o simplemente costurera y administradora de su taller familiar para quien solo es trabajadora, o comerciante. Un aspecto a resaltar es que, las generaciones de mujeres nacidas en la década de 1970 y posteriores han dejado de hacer tortillas a mano, son dependientes de los molinos y de las tortillerías, o en su caso, de sus madres para procesar el grano nixtamalizado en el metate. Los campesinos son dependientes del tractor para sembrar, el cual tienen que alquilar o pedir prestado, motivo que puede verse reflejado en una siembra a destiempo.

Los tiempos de lluvia y temporadas de mayor precipitación son vistos como problemáticos, pues al anegarse la laguna se impide la siembra, por lo que se deja de cultivar, descansando la tierra para el próximo año. Hay una incapacidad de aprovechar los excedentes de agua canalizándola o mediante técnicas de cementeras, canales u otras. Así la negativa de rehabilitar la laguna debido a la reducción de superficie cultivable, es vista como un problema, ya que implicaría una redistribución de tierras entre los campesinos. Evitando un abastecimiento de agua durante el año, no solamente en la temporada de lluvias. No obstante lo dicho, hay sus granos criollos para la siguiente temporada de cultivo, sus granos son resistentes a las heladas y las corrientes de viento que azotan la región, a diferencia de los granos de maíz “mejorados”.

Se estima que a mediados del Siglo XX había un total de 19 órdenes, 31 familias y 58 géneros y 68 especies de flora. Actualmente hay 12 órdenes, 16 familias, 30 géneros y 42 especies (Ramírez y Herrera, 1954 citado en RAMSAR 2003:6). Se estima que han desaparecido del área el 70% de las especies que componían la comunidad del litoral de las ciénagas (RAMSAR,2003:7).

La fauna más importante de las ciénegas son las aves endémicas y las acuáticas, tanto residentes como migratorias, y los anfibios y peces, algunos de ellos endémicos y en peligro de extinción. A pesar de que en la región del Valle de Toluca y el Alto Lerma se han registrado alrededor de 40 especies de mamíferos silvestres en la zona propuesta, no hay una gran riqueza de mamíferos ya que algunas especies han desaparecido. Los únicos mamíferos todavía presentes son varias especies de roedores como los ratones *Peromyscus maniculatus* y *Sigmodon hispidus*, el tlacuache (*Didelphis virginiana*), el conejo (*Sylvilagus floridanus*) y varias especies de carnívoros como el cacomixtle (*Bassariscus astutus*), la comadreja (*Mustela frenata*) y el zorrillo (*Mephitis macroura*) (RAMSAR,2003:7).

Comentarios Finales

A la fecha los impactos en el territorio de Santa Cruz Atizapán afectan a los factores, aire, suelo, agua, la flora y fauna, y los factores sociales, económicos y culturales, como se muestra en la Tabla 1. Identificación de impactos ambientales.

Una primera valoración de los impactos producto de la pérdida de conocimientos tradicionales nos puede llevar a un acercamiento de las primeras conclusiones, las cuales, si consideramos para todos los factores ambien-

tales un momento inicial hasta 1940, a partir del cual se inician los cambios en la región y en Santa Cruz Atizapán en particular y los evaluamos al presente se llegan incipientemente a los siguientes resultados.

Hacen falta más estudios para poder desarrollar un análisis más detallado, considerando los nuevos retos de la apertura comercial, así como de los impactos que implicaran el fenómeno del calentamiento global, el que afectará nuevamente el ambiente, la estructura social, política y económica.

ETAPAS	FACTORES				
	Aire	Suelo	Agua	Biota	Social
1939 Periodo Inicial: Economía de autoabasto. Antes de la desecación de la laguna					
1940 a 1960. Economía de autoabasto. Desecación de la laguna de Chignahuapan	*	*	*	*	*
1960 a 1985. Venta de su fuerza de trabajo, migración y surgimiento de talleres familiares.	*	*	*	*	*
1985 a 2010. La producción de ropa.	*	*	*	*	*

Tabla 1. Identificación de impactos ambientales.

Elaboración propia.

Aire

El aire en su conjunto se mantiene limpio, con excepción de la zona metropolitana del Valle de Toluca, sin embargo la industria de transformación de actividades químicas entre otras se hace presente en la región, en el municipio y la región en su conjunto la principal fuente de contaminación del aire ya sea por ruido y gases contaminantes proviene del aumento del parque vehicular. En la medida

que se mejore la tecnología del motor de combustión interna y las gasolinas este problema disminuirá. Un aspecto relacionado con la calidad del aire es la disminución de bosque, el cual en los próximos años se verá atenuado por las campañas de reforestación con motivo del calentamiento global. El incremento en el parque vehicular seguirá en aumento al ser la principal forma de transporte y con la desaparición del impuesto a la tenencia. En relación al momento inicial de 1940, la combustión de leña para la preparación de alimentos ha disminuido, y esta contaminación del aire ahora se lleva a cabo debido a los vehículos automotores. Respecto al ruido, la principal fuente generadora son igualmente los automóviles al circular por las calles y avenida principal y carretera en los horarios de medio día y entre dieciocho y veinte horas, los talleres mantiene sus niveles de ruido en los 80Db al interior de sus instalaciones. Por lo que se considera para este análisis como un efecto poco significativo con medidas de atenuación.

Suelo

En general las características del suelo se mantienen en lo que a su composición se refiere, si bien el área urbana se incrementa, si se cumplen los programas de desarrollo urbano municipal el suelo de conservación y cultivable se mantendrá en mayor proporción al suelo urbano. La principal presión que se presenta es el crecimiento poblacional de cada pueblo y municipio de la región, y su cercanía con las metrópolis de Toluca y la Ciudad de México. El crecimiento poblacional de la región y de sus urbanidades se ve claramente entre los límites de Santa Cruz Atizapán con Santiago Tianguistenco y Almoloya del Río, en los próximos años de mantenerse esta tendencia

de crecimiento urbano será un micro-área metropolitana municipal con Santiago como centro. La demanda de suelo para la vivienda ya ha tenido acercamiento con los atizapanenses para comprar tierras, sin embargo por el momento se han detenido las inmobiliarias. La generación de residuos sólidos municipales ha sido un factor a considerar, para 2008 se reporta la generación de 7,700 Ton de basura, de las cuales el 40 % es materia orgánica, es decir que los residuos son urbanos al pasar el 50% de la fracción orgánica. A partir de 2008 se puso en marcha el programa de reciclamiento, se debe sanear el depósito de residuos y cumplir en la medida la NOM-083-SEMAR-NAT-2003 Especificaciones de protección ambiental para la selección, diseño, construcción, operación, monitoreo, clausura y obras complementarias de un sitio de disposición final de residuos sólidos urbanos y de manejo especial. El suelo "Lerma" rico en nutrientes se ve afectado por la falta de rotación de cultivos y el paquete tecnológico de agroquímicos, si bien falta hacer un estudio de suelo para tener datos respecto de su composición, rendimientos y contaminantes. El territorio del municipio ha pasado de 28.73 Km² en 1960 a 8.4236 km², de los cuales 776.24 Ha son de uso agropecuario y 56.8 Ha, el 6.74% es zona urbana del territorio municipal para el 2010. Un aspecto relacionado con el suelo y el agua tiene que ver con la pérdida de los humedales, si bien se incremento el suelo, disminuyó el agua. A reserva de poder obtener más datos en cuanto a contaminación y crecimiento urbano por el momento se puede proponer que el suelo ha sufrido un Efecto Adverso poco significativo

Agua

El factor agua es el elemento que mayor cambio ha sufrido, de 27,000 hectáreas de humedales en la zona a finales del siglo XIX, para 2003 y con pocos cambios para la fecha los relictos de Chiconahuapan o Almoloya (596 Ha), Chimaliapan o Lerma (2081 Ha) y Chignahuapan o Atarasquillo (346 Ha). La desecación de la laguna de Chiconahuapan o Almoloya se da tan solo diez años después de iniciadas las obras en 1952. Como ya se explicó este cambio relacionado con otros eventos por los que atravesaba no solo el país, dan origen a un cambio en la economía del municipio y la región. Los cuerpos de agua restantes se han contaminado producto de drenajes a cielo abierto por la urbanización, o por las industrias de otros municipios que vierten sus desperdicios a los ríos y arroyos. Anexo La Tabla 2. Contaminantes de la Laguna de Almoloya, nos da algunas de las características fisicoquímicas en la que se ve la presencia de metales pesados. Por el momento podemos considerar que se ha producido un efecto Adverso significativo.

	PR (m)	NT (Mg/L)	PT (Mg/L)	O ₂ (Mg/L)	pH	°C	Turb UNT	CT UFC/1 00 mL	Pb Mg/Kg	Ni Mg/Kg
Secas	0.4-0.5	3.3-1.0	7.6-35.1	6.74- 10.27	8.27-8.95	8.05- 12.21	18.6-46.3	51 500	0.0005	0.0014
Lluvias	0.5-1.1	4.0-9.0	12.4-20.7	0.47- 11.51	7.07-8.62	14.6- 16.48	25.1-76.5	7 500	0.0046	0.0029

PR: Profundidad, PT: Fosfatos totales, O₂: Oxígeno disuelto, °C: Temperatura, Turb: turbidez, CT: coliformes totales, Pb: plomo, Ni: níquel. Aunque no se mencionan se encontraron otros metales pesados: Cu, Cr, Zn y As.

TABLA 2. CONTAMINANTES DE LA LAGUNA DE ALMOLOYA DEL RÍO (2005).

Ceballos 2003.

Biota: Flora y fauna

La pérdida por desecación de las lagunas de Lerma ha modificado el ecosistema de humedales y la economía de

la región. Una estimación habla de 19 órdenes, 31 familias y 58 géneros y 68 especies de flora a mediados del siglo XX, y a la fecha se habla de 12 órdenes, 16 familias, 30 géneros y 42 especies de plantas; la desaparición del 70% de las especies que componían la comunidad del litoral de las ciénagas; y la presencia de 40 especies de mamíferos silvestres. Solamente después de la pérdida del agua en la región, la cual es trasvasada a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el mayor impacto se presenta en la pérdida de diversidad biológica, por lo que se considera un efecto Adverso significativo.

Factores Socioeconómicos

Dentro de los factores sociales se consideran los aspectos políticos, económicos, religiosos en suma culturales. Con el paso del tiempo el crecimiento poblacional es un indicador de la presión en la región, y de la economía que sustentaba con 63,376 habitantes hasta 1940 en todo el Distrito de Tenango del Valle compuesto de 13 municipios. La desecación produjo además el cambio de una economía de autoabasto que además exportaba excedentes fuera de la región, a una economía gremial de la industria de la confección de ropa, que importa alimentos, recursos materiales y energéticos. La integración política, económica, educativa y religiosa con el resto de la sociedad mayor se mantiene por las instituciones formales del gobierno federal y estatal. Los medios de comunicación masiva y la idea de progreso y desarrollo basada en una economía industrial es la norma, así como el consumismo.

El fervor religioso local se mantiene, así como algunas manifestaciones en las fechas del santo patrono el 3 de mayo y en otras ocasiones como los días de muertos. Para su manutención se sigue dependiendo de la locali-

dad ahora ya enclavada en la industria de la confección, los servicios y la agricultura, la familia se conserva como la principal institución social y económica, pues los beneficios del Estado benefactor son poco palpables.

Se paso de una economía ecológica y económicamente sustentable a una economía industrial gremial de consumo de energía fósil, generación de residuos sólidos no degradables en corto plazo, importadora de materiales y alimentos, una sociedad que cada vez se parece más a todas.

De 1940 al 2010 la diferencia es poca, de una economía de autoabasto que permitía la autonomía alimentaría y un suelo donde vivir, a la fecha el 76.43 % de la población económicamente activa (PEA), percibe menos de tres salarios mínimos y el 61.80 % de la PEA gana menos de dos salarios mínimos, en un municipio donde de las 1615 viviendas para el 2000, 1231 son viviendas propias. Por lo anterior no podemos aseverar hasta el momento que se muestre un efecto benéfico, incluso la proporción de analfabetismo y escolaridad no parece ser considerable, si bien los materiales de la vivienda, así como artículos domésticos que facilitan la vida diaria muestran un alto porcentaje en su equipamiento, así como la cobertura de servicios municipales agua, luz, electricidad, drenaje. Resulta más complicado evaluar los impactos socioculturales, en palabras de algunos atizapanéneses el cambio lo ven como un avance del progreso al no ver sus casas con pisos de tierra, vestidos de manta y guaraches o descalzos. El principal impacto sin duda tiene que ver con su modo de producción y su consumo de nuevos productos y la generación de residuos, manifestándose en contaminación local. Por lo que en este sentido se considera como un Efecto adverso significativo (A).

Bibliografía

- Albores, Zárate, Beatriz. (2005).**
¿Matlatzinco o Valle de Toluca? Colección: Documentos de investigación. El Colegio Mexiquense A.C. Toluca, No. 10.
- Departamento de Estadística Nacional. (1927).**
Censo general de habitantes”, Estados Unidos mexicanos, Departamento de Estadística Nacional, 3º de noviembre de 1921, Estado de México. Talleres Gráficos de la Nación 1927, México.
- Gobierno del Distrito Federal. (1997).**
Plan Maestro de Agua Potable del Distrito Federal 1997–2010, D.F. Gobierno del Distrito Federal, México.
- Gerhard, Peter. (1986).**
Geografía histórica de la Nueva España 1519-1821; traducción de Stella Mastrangelo; UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, Instituto de Geografía, México.
- Leopold, Luna B., Clarke, F.E., Hanshaw, B.B., and Balsley, J.R. (1971).**
A Procedure for Evaluating Environmental Impact, U.S. Geological Survey Circular 645, Washington, Pp. 1-13.
- Malinowski, Bronislaw. (1984).**
Una teoría científica de la cultura; tr. A. R. Cortazar. Sarpe, Madrid.
- Olmedo, Glaxiola, Regina. (2001).**
Catálogo de documentos históricos del Archivo General Agrario Volumen 2, Registro Agrario Nacional y CIESAS, México.
- Ramsar. (2003).**
Ficha informativa de los humedales de Ramsar (FIR). Comp. Dr. Gerardo Ceballos. Instituto de Ecología UNAM.
- Rothstein, A. Frances. (2007).**
Globalization in rural Mexico. Three decades of change. University of Texas Press, Austin Texas.
- Sales, Colín, Jesús. (2012).**
La gestión del hombre en Santa Cruz Atizapán, Estado de México. Editorial Académica Española, Alemania.
- Santa Cruz Atizapán. (2008).**
Segundo Informe de Gobierno agosto de 2007 a julio de 2008. Santa Cruz Atizapán, Estado de México.
- Secretaría de Fomento, Colonización e Industria. (1917).**
“División territorial de los estados Unidos Mexicanos correspondiente al censo de 1910. Estado de México”. Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, Dirección de Estadística. México. Departamento de Talleres Gráficos de la Secretaría de Fomento, Colonización e Industria. Primera calle de Filomeno Mata Num. 8.
- Secretaría de Fomento. (1901).**
Censo y División Territorial del Estado de México, México. Oficina TIP de la Secretaría de Fomento, Calle San Andrés No. 15, 1901.

Secretaría de la Economía Nacional. (1930).

Quinto censo de población 15 de mayo de 1930. Estado de México. Estados unidos mexicanos. Secretaría de la economía nacional. Dirección General de estadística. Presidente de los Estados Unidos Mexicanos.

Secretaría de la Economía Nacional. (1947).

Sexto Censo de población 1940. Estado de México. Secretaría de la Economía Nacional. Dirección general de Estadística 1947. Estados Unidos Mexicanos.

Secretaría de Medio Ambiente. (2010).

Gobierno del Estado de México <<http://www.edomexico.gob.mx/portal-gem/medioambiente/mapa/htm/datos%20generales.asp?op=Atizapán>> [22 de diciembre del 2009].

Sugiura, Yamamoto y Serra, Puche. (1997).

B. Patrimonio cultural". En: Pedro Gutiérrez Arzaluz. "*Santa Cruz Atizapán, Monografía Municipal*", Estado de México, Instituto Mexiquense de Cultura y Gobierno del Estado de México.

Serra, Puche, Mari Carmen. (1988).

"Los Recursos lacustres de la cuenca de México durante el formativo". Colección posgrado. Coordinación General de Estudios de Posgrado, Instituto de Investigaciones Antropologías. UMAN, México.

CAPÍTULO VI
LENGUAJE E INTERACCIÓN EN EL
AULA. ESTUDIO SOBRE EL ESCENARIO
COMUNICATIVO ESCOLAR Y SUS
ADECUACIONES POR LA PRESENCIA
DE UNA ESTUDIANTE SORDA EN UNA
TELESECUNDARIA EN EL ENTORNO
RURAL

SILVIA FLOR LÓPEZ VIEYRA
JOSÉ LUIS ARRIAGA ORNELAS
JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Introducción

EN EL PRESENTE texto se aborda la interacción y el lenguaje como elementos básicos en el aula. Y no se mira a ésta solo como el escenario físico del aprendizaje escolar, sino como el escenario comunicativo donde se habla y escucha (Lomas, 2003); se pone especial atención al hecho de que en el aula se conversa, y de ese modo es como el discurso pedagógico del docente entra en diálogo con las maneras de decir y entender el mundo de los alumnos. Si se atiende a lo dicho por Jackson (1992), se puede saber que en una escuela de educación básica el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias, lo cual echa abajo la impresión exterior de la quietud de las aulas: “aunque aparentemente plácidas al contemplarlas

a través de la ventana de un pasillo, son más semejantes por su actividad a una colmena” (Jackson,1992: 51).

El caso que se ofrece en estas páginas es el de un aula de educación básica (segundo grado de secundaria en la modalidad Telesecundaria), situada en una zona rural del Estado de México, que presenta la peculiaridad de incluir entre los integrantes del grupo a una niña Sorda¹. La presencia de un estudiante con estas características no es extraña en las zonas rurales, debido a que en ellas (o en lugares cercanos a las mismas) no existen escuelas especializadas que les atiendan, así que acuden a clase en escuelas regulares donde interactúan con profesores y compañeros quienes, desde luego, utilizan diferentes herramientas de comunicación. La aproximación al fenómeno fue siguiendo un proceder etnográfico que hiciera de la subjetividad el medio de demostración objetiva (Sánchez-Parga, 2010) de lo que ocurre en esa aula, y la comprensión gradual a la que se aspiró incluía los niveles descriptivo, explicativo y comprensivo (Guber, 2012), así que se priorizó la mirada desde el interior del espacio áulico y el punto de vista de los protagonistas, alumnos y maestro.

La razón para poner especial atención a cómo se interactúa en esa aula es por el tipo de adecuaciones que es preciso hacer al escenario comunicativo cuando en él están presentes distintas formas de comunicación. Como lo documentaba Berlo desde los años sesenta, cuando la comunicación se presentaba como campo de estudio emergente, una persona promedio emplea “más o menos 70% de sus horas de actividad comunicándose verbalmente, en el orden siguiente: escuchando, hablando, leyendo y escri-

1 En el mundo existen dos tipos de sordos, de acuerdo con la clasificación de la Organización de las Naciones Unidas: por un lado aquellos que pierden a temprana edad su audición o nacen así y se les nombra Sordos (de ellos hay entre 4 y 5 millones) y, por otro lado están aquellos que en edad adulta pierden su audición y son sordos (de ellos se estima alrededor de 60 y 70 millones)

biendo" (Berlo, 1978: 3). Pero ¿qué pasa cuando las dos primeras son acciones que no puede llevar a cabo una persona que, además, se ve precisada a interactuar en un escenario al que acude con la intención de aprender? Hay un elemento que se mantiene estable en un carácter de factor indispensable para la comunicación: "la interacción, porque además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general, así como a la manera como los actores de la comunicación construyen su diálogo y se autoerigen en miembros de una comunidad" (Rizo, 2007:4).

De tal modo que durante el trabajo de campo, que consistía en reiteradas jornadas de observación al interior del aula, se buscó describir los tipos de interacción que se presentan cotidianamente, identificar los diferentes modos de comunicación que tienen lugar, y comprender el sentido de los actos y comportamientos, que incluyen distintos tipos de lenguaje, pero también de diversas interpretaciones de la situación por parte de estudiantes y docente, para lo cual se recurrió a las entrevistas.

La Telesecundaria en la que se efectuó la investigación se encuentra en la localidad de Santa Caterina Tabernillas, perteneciente al municipio de Almoloya de Juárez, región campesina con fuerte presencia migratoria interna. Dicha localidad tiene una población total de 1,638 personas, de los cuales casi 40% (660) son menores de edad y el índice de analfabetismo es de 15%. En esta comunidad hay dos jardines de niños, dos escuelas primarias, una telesecundaria y un Centro de Bachillerato Tecnológico. La escuela en la que se llevó a cabo la investigación tiene una matrícula de 199 alumnos y en ella laboran nueve profesores, un director, una orientadora, una secretaria y un intendente.

Las técnicas que se utilizaron fue entrevistas abiertas aplicadas a 35 estudiantes y dos profesoras, cuestionarios que se aplicaron 43 alumnos y dos profesoras, incluida la estudiante Sorda. También se desarrolló observación participante.

El aula, escenario comunicativo

En toda sociedad “existen varios tipos de educación; entre ellos destacan la educación formal, no formal e informal” (Torres, 2009:1). Sin embargo, es el ámbito de la educación formal al que se suele referir con mayor frecuencia cuando se habla de procesos de enseñanza-aprendizaje, y esto se debe a los niveles de estructuración que ese proceso ha alcanzado hasta conformar un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente articulado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad y el posgrado. En la educación formal se observa a individuos que concurren durante un tiempo prolongado en un espacio creado exprofeso para interactuar, lo cual termina por formar un tipo de relación social y constituir un lugar², dado que “en el aula suceden múltiples acciones que podrían clasificarse en primera instancia como intrínsecamente interactivas. No se dicta una clase en solitario, siempre se necesitará de un maestro y unos alumnos” (Correa, 2006:4). En un sentido antropológico, el espacio es entendido como algo abstracto y genérico que sólo se convierte en lugar gracias a la experiencia y la acción de los individuos que, viviéndolo cotidianamente lo humanizan y llenan de contenidos y significados (Ortiz,

2 La definición de lugar que da Marc Augè se refiere a un espacio físico donde convergen las creencias, actividades y eventos temporales del ser humano que dan forma a su cultura, siendo la identidad del lugar la que los reúne y finalmente los une” (Augé 1993: 86)

2006:42). Eso quiere decir que sin la presencia de los estudiantes y los profesores, desaparece el lugar interactivo de las aulas y sólo es un espacio vacío, que no es vivido, reconocido, ni posee identidad. Para ser lugar necesita tener densidad técnica, comunicacional, informativa, normativa, simbólica, etc. (Castrogiovanni,2007).

Ahora bien, dado que la educación es un fenómeno universal, resulta que se practica y manifiesta de diferente modo, dependiendo las diversas culturas que producen singularmente los lugares donde se desarrolla. En el caso del sistema educativo mexicano, la Ley General de Educación distingue los siguientes tipos de servicios educativos: educación inicial (0-4 años), educación básica (5-14 años; niveles: preescolar, primaria y secundaria); educación especial; educación media superior y educación superior; educación básica para adultos, y formación para el trabajo. En los tipos y niveles enunciados se ofrecen servicios educativos en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

Esta clasificación implica un modo específico de organizar las prácticas educativas, del cual se desprende una forma particular de constituir las comunidades escolares y los escenarios comunicativos que representa cada aula. Se puede inferir que los criterios para producir tipos específicos de interacción, de relaciones sociales y de escenarios comunicativos son la edad, el nivel educativo y las capacidades de los estudiantes. Sin embargo, el caso que se ofrece aquí presenta una disonancia con respecto a esos criterios, pues en un escenario/aula donde se encontró el caso de una niña que aunque comparta edad y nivel educativo, posee capacidades distintas, específicamente para la comunicación, por ser Sorda.³

3 La Organización de las Naciones Unidad menciona que la palabra sordo está relacionado a personas que no hacen uso del lenguaje de señas y que pierde su audición a una edad adulta, a diferencia del Sordo que es aquella persona

La investigación realizada consideró como punto de partida que los actores, quienes concurren al aula en tanto escenario comunicativo, interactúan y se comunican cotidianamente a diversos niveles. En este marco se ubica una estudiante a quien se le diagnosticó Hipoacúsica y Anacusia⁴ y de ello se desprende el interés por analizar el lenguaje y comunicación dentro del aula, para observar la interactuar con sus compañeros y docentes quienes aparentemente no pueden comprender su lenguaje aunque deben convivir durante varias horas cotidianamente. Considerar las estrategias que se utilizan en este escenario para producir la comunicación es lo que interesaba.

Tipos de Interacción en el aula

Niveles de interacción	Tipos de lenguaje empleados
Profesora <—> Estudiantes	El lenguaje que más usa la profesora para interactuar con estudiantes es el verbal: habla dirigiéndose a ellos. Pero lo acompaña de gestos, señas, movimientos de las manos y otros elementos del lenguaje no verbal o kinésico. Recurre también a elementos paraverbales, como cambios en el tono de voz. Utiliza lenguaje escrito al estar dando clases, pues escribe en el pizarrón y/o califica a los estudiantes en sus cuadernos y trabajos escritos. Por otro lado el lenguaje más usado por los estudiantes para interactuar con su profesora es el verbal: le hablan; pero también recurren al lenguaje no verbal-kinésico y al escrito.
Profesora <—> Aline	El lenguaje que mayor se utiliza de la profesora hacia Aline es el no verbal-kinésico: gestos; aunque existen ocasiones que la profesora hace uso del verbal: oral (palabras) o escrito al anotarle la tarea en el cuaderno. Mientras Aline al interactuar con su profesora hace uso del lenguaje no verbal, esto porque sólo se acerca a ella y utiliza el lenguaje Kinésico.
Compañeros<—> Aline	Los compañeros de Aline para interactuar con ella hacen más uso del lenguaje verbal: escrito, seguido del lenguaje no verbal que es kinésico, en tercer lugar se encuentra el lenguaje verbal y no verbal: oral - kinésico. Aline para interactuar con sus compañeros hace mayor uso del lenguaje no verbal que es el kinésico, lo cual le permite ser rápida, pero también emplea el lenguaje verbal escrito.
Compañeros<—> compañero	Entre estudiantes -sin incluir a Aline- se comunican principalmente con el lenguaje verbal, de manera oral, acompañado del paraverbal y del kinésico, esto dependerá de con quién se interactúe. En segundo plano está el lenguaje verbal escrito basado en "recaditos" anotados en trozos de papel y circulados discretamente para que la profesora no se dé cuenta que están hablando en situaciones complicada que la profesora no quiera ruido, es el ejemplo al estar ella escribiendo las calificaciones en las boletas, otro caso es para que nadie se entere qué le dirá a su compañero.

Fuente: elaboración propia con base en observación directa en el aula.

que decide utilizar el lenguaje de señas y además tiene este problema desde su nacimiento. Esta clasificación se detalla en: www.un.org/spanish/disabilities/convention/draftconvention.html.

4 La hipoacusia es la "pérdida parcial o total de la capacidad de percibir o entender el sonido" y la Anacusia tiene relación con la pérdida total de audición. Véase: http://www.sup.org.uy/Archivos/adp79-4/pdf/adp79-4_8.pdf

Vista antropológicamente el aula deja de ser sólo un espacio donde se imparte clases y se vuelve un lugar donde existe organización, relaciones sociales y comunicación a partir del lenguaje, sobre todo verbal. En ésta como en cualquier aula, “las formas de la interacción, los métodos de enseñanza y las tareas del aprendizaje (hacen) posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas” (Lomas, 2002: 12). El aula, al ser un espacio donde concurren personas, precisa el uso del lenguaje para generar la comunicación que les permita relacionarse; en dicho proceso de interacción se visualizan tres tipos de lenguaje: verbal, no verbal y paraverbal, con sus derivaciones que son el lenguaje metafísico, kinésico, escrito, hablado u oral. De acuerdo a los datos recabados durante la observación en el aula, la interacción entre los integrantes de este grupo se da en cuatro niveles, donde se emplean los diferentes tipos de lenguaje, destacando el verbal (oral y escrito) como se verá en el cuadro siguiente:

El lenguaje es un sistema, porque está compuesto de diversos elementos articulados entre sí y diferenciados de su entorno, que son las palabras, normas, estilos, simbolismo y reglas. Dicho de otro modo, “el lenguaje es un sistema de reglas mediante las cuales los sonidos se asocian con significados” (Gumperz, 1981:20), aunque ello ocurra de manera impensada por parte de los actores que se comunican, pues se sabe que el lenguaje “es un fenómeno social y al hablar no se tiene conciencia de las leyes sintácticas y morfológicas de la lengua” (Levi-Strauss, 1974:98). Ello se debe a que hablar es algo que hacemos “naturalmente”, dando por supuestas las leyes que rigen el lenguaje; esto le convierte en parte de la cultura, en

tato elemento compartido por un grupo de personas con acuerdos tácitos o que se suponen.

Queda claro que sin el lenguaje no existe organización posible en la sociedad, aunque cada individuo haga uso del lenguaje de distinta manera. En el escenario comunicativo al que llamamos aula que se observó para este trabajo, se utiliza el lenguaje por la necesidad de interactuar. Se trata de una necesidad pues el objetivo de la relación social entablada ahí es enseñar-aprender; claro que paralelamente se desarrollan varios tipos más de relaciones, como las filiales, de autoridad, de solidaridad y otras. Este conglomerado de interacciones vuelven al aula un escenario comunicativo, en donde, por supuesto, hay niveles diferenciados de participación, dependiendo el lugar que guarda cada sujeto: el maestro, el compañero, el amigo, la directora, los padres de familia, todos ellos son actores con intervenciones particulares y distintas entre sí.

Aline, la estudiante Sorda, se enfrenta cotidianamente a actores que representan para ella un reto de comunicación: la improbabilidad de que logre transmitirles una idea, de que ésta sea entendida e incluso aceptada, trata de vencerla a través de un lenguaje que para todos los demás es secundario o accesorio: los gestos, las señas, los movimientos de manos. En el sentido contrario, la profesora y los compañeros, interactúan con ella improvisando una comunicación a partir de un lenguaje que sólo representa apoyo para el que ocupan mayoritariamente: el oral. Cuando un actor utiliza un lenguaje y no otro cambia la forma de relacionarse con su interlocutor, e incluso la forma de tratarlo: si el lenguaje con el que interactúo contigo es secundario, tú terminas siendo secundario para mí.

Lo anterior se pudo apreciar con claridad en el hecho de que todos los estudiantes en el aula utilizan con mucha frecuencia el lenguaje escrito o de señas para co-

municarse entre sí, y aunque se pensara que en ese plano están en el mismo lenguaje comunicativo que Aline, no es así, pues en tales dinámicas no la integran plenamente, debido precisamente a ese papel marginal que ella tiene dentro de sus actos comunicativos.

Se pudo observar en el aula que en la comunicación influye la proxémica, que se refiere a la cercanía espacial entre una persona y otra. Se puede visualizar el uso del lenguaje no verbal cuando se encuentran los estudiantes a una cierta distancia que les obligaría a alzar la voz para ser escuchados, entonces recurren a señas, por ejemplo cuando mueven los dedos representando una tijera que corta y lo hacen para solicitar el préstamo de éstas. Otro ejemplo es al hacer la seña de una mano que escribe con lo cual indican que necesitan un lápiz para que su compañero se lo preste. Y desde luego el ejemplo más recurrente de la comunicación no oral es la circulación de “recaditos”.

La distancia entre los estudiantes al estar sentados puede influir en la comunicación y el uso de los lenguajes. Este es un ejemplo de la proxémica que se observó durante la mitad del ciclo escolar, ya que de cuando en cuando la profesora suele cambiarlos de pupitre si los sorprende platicando y no realizando las actividades de clases. En el siguiente cuadro se puede ver la distribución espacial de los estudiantes en el aula.

Localización espacial en el aula

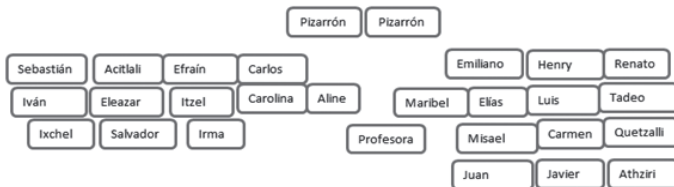


Gráfico elaborado a partir de Trabajo de campo, noviembre 2012.

Durante el tiempo que duró la investigación la profesora decidió cambiarlos de lugar para que no se molesten o platicuen demasiado, aunque se puede encontrar a amigos sentados juntos, que es el caso de Carmen, Quetzalli y Athziri. En el caso de Aline con mucha frecuencia se encuentra sentada al lado de la profesora, porque dice ella que así puede ver cómo trabaja y para que no la molesten los compañeros. Varios de ellos llegan a señalar, en tono de burla, que “ella habla inglés”. De hecho, en los primeros días de trabajo en campo, la estudiante Sorda se mostró como una persona que se aísla, se molesta con facilidad (porque siente que no le entienden), pero que al mismo tiempo es muy activa y se mueve utilizando el lenguaje kinésico y escrito.

A partir de la aplicación de un cuestionario, entrevistas y observación se pudo saber sobre la interacción entre los estudiantes. Aunque no todos se comunican de la misma manera, a pesar de estar en el mismo espacio, lo que hagan afecta al otro. Existen estudiantes que tienen amigos que pertenecen a otros grupos; la estudiante Itzel platica y le habla a Ixchel, Carolina y Carmen, pero cuando discuten y hay diferencias no se dirigen el habla, ella por su parte con Aline se llega a comunicar por medio del lenguaje no verbal: kinésico y escrito (recaditos).

En el caso de Elías se comunica más con Misael, Luis e Iván; él menciona que no entiende a Aline. Por su parte Iván dice que sus amigos son Sebastián, Renato y Efraín; Carlos dice que sus amigos son Renato, Henry y Eleazar. Carolina menciona que se lleva bien con sus compañeras y se comunica con todas, evita escribir en la parte que se le pregunta sobre Aline, pero la molesta y dice que se pone celosa cuando abraza a otra, pero Aline no le gusta.

Luis dijo que sus amigos son Efraín, Elías, Misael, Carlos e Iván. Él habla con palabras a Aline, pero no le

entiende totalmente. No siempre hay coincidencia entre los señalamientos sobre quiénes son sus amigos, esto sucede porque cada uno elige quién es la persona a la que conoce más, le tiene confianza y se relaciona. Carmen dice que sus amigas son Athziri y Quetzalli, la última dice que “conozco un poco del lenguaje de los sordomudos”, pero a veces no le entiende a Aline.

Acitlali tiene como amigas a Ixchel, Carolina, Itzel e Irma, la niña tiene problemas de faltas y esto también influye en la interacción con sus compañeros, porque cuando ella no viene sus amigas se juntan y platica con otros, cuando ella regresa menciona: “ya no me dicen vente, como que se olvidan de mi”; Irma por otro lado menciona que con quien más convive es con Maribel, aunque se observó que Irma y Maribel andan cada quien por su parte.

Henry considera como amigos a Carlos, Elías, Maribel y Luis, él expresó que no le cae bien Aline, porque la molesta al igual que a su compañera Carolina, pero durante el trabajo de campo se apreció que Carolina es quien molesta y hace enojar a Aline, entonces Aline ya sabe que la molesta y reacciona usando un movimiento de mano para decirle una grosería.

Tadeo es un niño que toda la clase se la pasa hablando, “es el niño inquieto del aula”, según menciona la profesora; él no da a saber de sus amigos, pero se comunica con la mayoría aunque sea para molestarlos y quienes le siguen la corriente es Sebastián e Iván, pero estos últimos sí trabajan.

Renato tampoco da a conocer sus amigos, pero es un niño que le agrada platicar con las niñas y niños de su clase; Ixchel es una niña que apoya a Aline dejándose copiar lo que hace durante la clase o de tarea, pero en casa quien le ayuda hacer la tarea a Aline es su mamá. Ixchel señala como amigas a Carolina, Acitlali, Carmen, Itzel, Irma y

Aline; Ixchel menciona: “aunque no entiendo a Aline, no la molesto”.

Eleazar menciona que sus amigos son Iván, Sebastián, Tadeo, Renato, Emiliano y Henry. Salvador no menciona amigos, pero dice “amigos son pocos y mi relación es buena, los trato de sobrellevar”, este niño viene de DF; la profesora lo considera como “un estudiante superdotado”, ya que termina sus trabajos bien y en poco tiempo.

Sebastián menciona que todos son buenos amigos; Eleazar es un estudiante lento, ya que escribe despacio, pero termina lo que la profesora le ordena, aunque todo el día se la pase con dos o tres asignaturas; él no molesta a Aline e incluso le puede llegar hablar, pero con el lenguaje de señas mexicano, al igual que Juan, quien también lo entiende (esto se debe a que han sido compañeros de Aline desde la primaria); ellos sólo usan algunos símbolos o movimientos, porque no se saben el lenguaje de señas mexicano por completo. Juan constantemente hace enojar a Aline e incluso mencionó alguna vez en tono de burla: “ella habla inglés”.

Misael es el estudiante de segundo “C” que tiene un promedio de 9.0, él se relaciona con Elías y Sebastián, él dice: “evito hablar con Aline”. Irma es quien más pide objetos prestados a Aline por señas y ella se acerca para hacerlo, la toca en el hombro y toma el objeto que quiere que le preste, se lo lleva, Aline no le hace nada; si no quiere prestarlo porque lo utilizará lo que hace es estirar la mano, arrebata el objeto, Irma lo suelta y con señas le dice que lo regresa después. Por último, Emiliano evita comunicarse con ella y no molestarla, pero en trabajo de campo se pudo escuchar que dijo “ella es muda y no sabe hablar”, lo dijo riéndose.

Como puede apreciarse, Aline figura en un plano marginal respecto de las dinámicas del grupo y no sólo

en lo que hace al nivel de comunicación que se da entre alumnos. La profesora al hablar usa el lenguaje paraverbal, kinésico, escrito y oral al explicar un tema; al ir hablando va escribiendo en el pizarrón, pero durante esta explicación del tema va usando el lenguaje no verbal al realizar movimientos corporales, gestos y ademanes que ayudan a su comunicación. La profesora usa el lenguaje no verbal en la explicación de sus temas, pero es poco comprensible para la niña sordomuda, ya que la profesora cuando explica da preferencia a la mayoría que le está escuchando. Aline intenta poner atención o incluso decide copiar al compañero de al lado y después acudir a la profesora para que le explique, acción a la que recurren también otros estudiantes, no sólo Aline.

Rogers asegura que “el maestro puede ser una persona en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, puede interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático” (Rogers, 1983:91-92). Esto es posible dado que el aula no sólo es un espacio de la escuela, es un lugar de interacción.

La escuela no tiene por única finalidad la constante renovación metodológica para hacer cada vez más eficaz su labor de culturalización. La escuela ha de ser una comunidad donde se aprenda a vivir socialmente, un centro motivador y formativo, donde cada uno desarrolle su personalidad al máximo de posibilidades, y un testimonio atento de las manifestaciones que ocurren a su alrededor (Ferrández, 1980: 178).

Aline, a pesar de no escuchar y no poder hablar, posee la capacidad de comunicarse haciendo uso del lenguaje, puesto que sabe leer y escribir, lo cual habla de su dominio del lenguaje verbal. En el aula se puede observar

la interacción que existe entre profesor y estudiante, donde está presente el andamiaje acuñado por Wood, Bruner y Ross (1976) a partir del concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky. “En su sentido original, el andamiaje hace referencia al proceso de apoyo y control, por parte del profesor, de los aspectos de la tarea que superan las capacidades del estudiante” (López, 2012:16), esto quiere decir que una colaboración entre pares permite la construcción e incluso rápida solución a un problema. En ese sentido, por un lado, con mucha frecuencia se pudo observar la ayuda entre compañeros como estrategia de aprendizaje. En el caso de Aline sus compañeros le pres- tan una libreta para que copie, otros intentan explicarle. Y, por el otro lado, la profesora es la que practica el andamiaje con sus estudiantes; ella es quien tiene formación como docente y busca una estrategia para que sus alumnos tengan un desempeño adecuado en el aula y así obtener un promedio aprobatorio. Un ejemplo es dejarle a Aline trabajo escrito en el cuaderno, para que su mamá le ayude en casa.

Cada estudiante busca la estrategia para adquirir el conocimiento y obtener una calificación; la niña sordomuda en el aula es un estudiante más, pero con una forma distinta de aprender y lo que su profesora explica (porque ella imparte su clase en algunas ocasiones sin escribir nada en el pizarrón) no lo comprende Aline, pero cada que escribe algo la maestra, Aline copia lo que ha escrito y sino pide prestado el cuaderno de su compañero.

Del mismo modo, el trato de un estudiante a otro será factor para que lo acepten y tenga amigos; en el caso de Aline, por lo general acude con Ixchel para que le preste los apuntes, ya que ella no se los niega y la trata de manera que le agrada. También este aspecto se puede ver con la profesora, porque son contados los estudiantes que se

acercan a ella para contarle de su vida personal, otros dicen que la admiran y no quieren cambiar de profesora en el siguiente grado.

La interacción en el aula se altera cuando la profesora sale del salón y se quedan solos, ya que se levantan los estudiantes y empiezan a jugar o van al lugar de su compañero o amiga a platicar de cosas personales y/o conseguir algo.

Aline también puede realizar actos que son similares a los demás compañeros, esto se pudo ver en el caso de querer copiar algo: se acerca con libreta o libro indica con el dedo al libro o libreta del compañero y luego a la de ella haciendo un movimiento como el de estar escribiendo y su compañero le indica un pupitre cercano para que se siente a copiar; con quien se ha visto esto es con Ixchel, aunque alguna vez al llegar al salón de clase se observó que Irma le permitió copiar.

Se sabe que existen ocho funciones que operan en el sistema educativo y son: académica, socializadora, distributivo-selectiva, de control social, económica, ocupacional, cultural e investigativa (Latapí 1980). La función de la educación es integrar al humano a la sociedad, para que tenga un desarrollo económico e ideológico, pero también permite la interacción de los que concurren a la escuela, porque el aula es el lugar donde se adquiere el conocimiento se socializa e interactúa.

En el caso que se estudió, pero en cualquier otro que se presenta en el escenario comunicativo del aula, necesariamente se presenta la socialización, ya que pasan seis horas en el mismo espacio. A lo largo de un ciclo escolar la profesora llega a conocer comportamientos de los estudiantes e incluso los actores en el aula llegan a tener una delimitación de espacio para moverse y tomar las clases impartidas por la profesora. La delimitación de espacio

se puede observar cuando un estudiante tiene basura en su espacio, sólo recogerá la que está en el suyo y le dice al compañero “esa es tu basura, recógela”; esto porque está en otro espacio al que no identifica como propio.

Las relaciones que se dan en aula pueden ser duraderas o instantáneas. Algunos de los estudiantes siguen su amistad y relación fuera del espacio escolar, al salir de clases se esperan y se regresan a sus casas, pero otros se ven el fin de semana y no se hablan. En la escuela se puede mantener la relación y se socializan desde que llegan a las 8:00 a.m. Se comienza con el saludo entre los amigos, otros se acercan a la profesora a saludar, pero siempre esta última saluda en voz alta al llegar a aula. En la forma de saludar se puede ver el tipo de relación que existe, así como la interacción entre las personas; a Aline la saludan de una manera diferente, un ejemplo es tocarla en el hombro avisándole que le hablan y le dan la mano y ella corresponde, o de lejos sólo hacen el movimiento de mano como un hola, que consiste en mover la mano de un lado a otro suavemente. Cuando se da el caso que Aline le pide permiso a alguien para pasar, hace un sonido como indicando que está atrás de la persona e incluso los toca y la otra persona se da cuenta de ello y se hace a un lado para que avance.

En el plantel donde se realizó la investigación existe movilidad intergrupala, esto es que en primer grado se tiene a diferentes compañeros y al ir pasando de primero a segundo y de segundo a tercero todos cambian, de tal modo que al terminar la telesecundaria ya se ha convivido con la mayoría de los que ingresaron en el mismo año; Aline expresa que en primer grado se venía e iba de la escuela a la casa y viceversa con Cintia, una niña que respondió a la pregunta ¿qué pienso al tener una compañera

que sea especial?: “Siento algo muy triste en el fondo del corazón” y dijo que le agrada platicar con ella.

El caso de Aline y su paso por el sistema educativo

Aline ha pasado por tres niveles educativos a lo largo de su vida. De acuerdo con la historia de vida que se pudo reconstruir con testimonios de ella y de varias personas cercanas, fue cuando la inscribieron al preescolar que su primera profesora —se llamaba Vera— se preocupó por Aline y le dijo a su mamá que la llevara al médico, porque quizás tenía un problema al no poder hablar. Ésta no la llevó, Aline suplía la falta de interacción con otros compañeros gracias a que iba al preescolar con su hermano Andrés, quien es un año menor que ella. Así fue como pasó a primero de primaria y la profesora Fanny la aceptó, ella decía que a pesar de tener el problema de no hablar era muy inteligente, lista y comprendía todo. Fue hasta segundo grado cuando llegaron a la escuela primaria unos profesores de USAER⁵; Aline cursaba con la profesora José, pero fue la directora quien le dijo a su mamá que la llevara al DIF. Ésta acudió pero dijo que de ahí la mandaron al CREE⁶ y “la que atendía era bien eno-

5 USAER significa las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular; “de la Dirección de Educación Especial, colaboran con las Escuelas de Educación Básica en la construcción de espacios inclusivos, con el compromiso y la corresponsabilidad de reconocer el derecho de los alumnos y las alumnas a la educación, sobre la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación”. (Sánchez, 2011: 2)

6 CREE significa Centro de Rehabilitación y Educación Especial, su objetivo en coordinación con instituciones públicas y privadas se trabaja para lograr que las personas con discapacidad tengan acceso a servicios de salud, educación, empleo, cultura, recreación y deportes. Asimismo se entregan ayudas e implementos que mejoren la funcionalidad de las personas discapacitadas para leer más sobre ello se puede consultar la pagina <http://www.dif.sonora.gob.mx/index.php/programas/personas-discapacidad/41-cree>

jona” y la mandó a México a la clínica o Instituto Nacional de Autometría, donde acudió tres veces: “la primera no me realizaron los estudios, porque Aline no se durmió y los estudios se tenían que hacer dormida”. La segunda vez tampoco la atendieron porque a su mamá se le olvidaron los papeles en el taxi al ir para Toluca; luego de recuperar la documentación, la tercera vez, se fue la mamá de Aline un día antes a la ciudad de México, se quedaba con una tía y de ahí se iba temprano a la clínica, pero desvelo a la niña toda la noche para que al otro día se durmiera y le cuenta su mamá que llegando al Instituto Aline estaba durmiendo, le dijo el médico a su mamá que la dejara dormir, se durmió en su piernas, al pasarse con el médico, estaba profundamente dormida no se movía, le jalaban la oreja y no despertaba, empezó a trabajar el médico con un aparato y a los pocos minutos, ya estaba listo el análisis, comentó que escuchaba un poco más del oído derecho que del izquierdo y que estaba así porque a su mamá le dio la varicela cuando estaba embarazada, eso le afectó a Aline, su mamá no sabía, solo el último mes que fue a revisión le preguntó el doctor, ¿por qué tiene tantos puntos? y ella contestó que le había dado varicela y le preguntó ¿por qué no vino cuando le pasó eso para que le diera medicamento para la calentura?

Aline usaba dos aparatos para el oído, se los dieron en 2006, pero perdió su audición, ahora sólo usa uno, USAER fue quien apoyó con los aparatos solo su mamá gastó para la mitad y el pasaje: estos aparatos son delicados no se deben mojar, no dejar caer para que no se dañen y debe darles mantenimiento. Aline hace uso del volumen tres. Pero casi no los utiliza porque ella se acostumbró a relacionarse con los demás sin hacer uso de aparatos auditivos y cuando los empezó hacer uso de ellos se le hacían incómodos.

A Aline desde niña le gustaba jugar con su hermano, pintar y lavar, se iba al río con su mamá. Sus tías y tíos cuando ella inició a aprender el “lenguaje de manos o lenguaje de señas Mexicano” tenían problemas al querer usarlo con su familia sobre todo con su tía Viky, porque le decía que le decía groserías. Aline ya no quería estudiar la secundaria, pero su mamá insistió, porque en la escuela también había estudiado otra niña (hija del señor Paulino) llamada y Olivia y que tenía sus mismas condiciones auditivas.

Cuando entró a la primaria los profesores de USAER le decían a la profesora cómo trabajar con Aline, cómo completar oraciones, por ejemplo: la manzana es roja, usaba colores para distinguir los números, como el amarillo con cien, ella acudía con su mamá a clases de lenguaje de sordos cada ocho días, la profesora se llamaba Carmen. La primera profesora que llegó fue Lili, recuerda que le dieron reconocimiento, porque aprendía muy bien y rápido. Menciona Aline “ahorita la profesora que tengo, cuando le quiere comunicar algo a mi mamá sobre juntas, no hay clases, algo sobre dinero o sí tengo que llevar algo, lo escribe en una libreta”, la profesora le califica dejándole tarea por ejemplo copiar algo de un libro.

El trabajo docente que se observó durante la investigación de campo fue diferenciado. En tanto que la primera maestra (primer grado de la Telesecundaria) sí realizaba actividades complementarias con la niña, la segunda profesora, con quien cursó todo el segundo grado, sólo la atendía individualmente en contadas ocasiones, dejando a la mamá de Aline la mayor parte de responsabilidad mediante la asignación de tareas en casa.

La intervención de algunas compañeras fue de gran ayuda para Aline, pues a través del copiado de apuntes o de las orientaciones ocasionales, la niña podía realizar las

actividades. Es preciso mencionar que Aline, a pesar de su condición de sordomuda, lograba una comprensión de los contenidos escolares, lo cual hizo que culminara con calificaciones aprobatorias el curso.

En lo general los compañeros de Aline tienen una aceptación de ella, porque buscan la forma de cómo interactuar aunque existen excepciones donde sus compañeros prefieren no hacerlo, porque no le entienden, mientras Aline interactúa con todos sus compañeros aunque no le entiendan, ella evita relacionarse con compañeros que se ríen en forma de burla de ella es el caso de Carolina y Elías. Por otro lado las profesoras mencionan que han tenido estudiantes similares a Aline es por ello que saben cómo reaccionan, aunque es complicado hablar con ellos pero buscan la forma de cómo comunicarse y relacionarse con ellos.

Interacción, comunicación y socialización

La comunicación es un proceso ya que tiene orden e incluso un inicio y un fin; en este proceso se puede observar una acción y un efecto, donde comienza el emisor y continua el receptor: “es reversible, puesto que el emisor puede convertirse en receptor y el receptor en emisor” (Frías, 2000: 4). En tal proceso existen pausas porque existe una interacción entre los sujetos de la conversación; Maldonado, por ejemplo, define a la comunicación así: “es el proceso para la transmisión de mensaje (ideas o emociones) mediante signos comunes entre emisor y receptor, con una reacción o efecto determinado” (Maldonado, 1998:19).

La comunicación permite explicar una clase en un aula, describir un objeto, sujeto o animal, definir un término y exponer para un público sobre un tema, pero no

sólo para ello nos sirve también para dar a conocer sobre lo que se piensa o se imagina e incluso para convencer o entretener un público cómo lo que sucede en un aula. El dominio de la comunicación en el aula es importante, ya que de ello dependerá la comprensión y la atención del estudiante al profesor, “el profesor está en la situación formal constante en escena: aprende cómo convertirse en un centro de atención durante prolongados periodos de tiempo mientras controla su audiencia” (Stubbs, 1978:163), saber dominar el grupo por medio de la comunicación utilizando técnicas que hagan interesante y comprensible el tema.

En la comunicación se utilizan inconscientemente los ademanes que son diferentes en cada cultura, que se usan en la conversación a diario, se adquieren y desarrollan en la niñez y se siguen dando uso en la edad madura, pero no sólo las manos se usan en la comunicación también están los movimientos, es decir el aspecto kinésico, ya que con él se expresa el estado de ánimo de la persona e incluso se usa para fingir un estado de ánimo, como los actores o actrices.

La comunicación surge con la evolución del lenguaje; “el lenguaje es la forma de comunicación más desarrollada que utiliza el hombre. Con él podemos explicar a otros nuestra idea o ideas, sentimientos o impresiones” (Bedoya, 1991: 29), la comunicación se forma por los distintos tipos de lenguajes que el hombre usa para relacionarse y ser entendido. Con frecuencia, al no haber coincidencia plena en el lenguaje verbal empleado puede hacerse uso del lenguaje no verbal, para asegurarse de que el sentido de la comunicación sea correcto.

Existen diversos enfoques que ven de distinta forma a la comunicación: “Se maneja la comunicación en el estructuralismo como un universo que descompone en

partes para después realizar un modelo de ese mismo universo. Se analiza y profundiza el mensaje a partir de su representación visual y verbal” (Bedoya,1991: 51), el lenguaje tiene una estructura, la cual se puede descomponer y volver a armar como un rompecabezas, esto sucede con las palabras, pero todas llevan un orden, porque de lo contrario no se comprendería lo que se quiere dar a saber.

En la enseñanza aprendizaje se necesita de a partir de dos seres humanos, porque es un proceso donde se necesita de la interacción. El ser humano tiende a socializar y tener relaciones sociales con otros individuos en su vida cotidiana como es observado en los diversos espacios: aula, templo religioso, molino entre otros, donde hay interacción, que es clave para que exista una relación social. La socialización ha sido definida como “todo el proceso por medio del cual un individuo, nacido con potencialidades de conducta de una amplitud enorme, es conducido a desarrollar una conducta determinada, que se limita a una extensión menor, precisamente la extensión que se acostumbra y es aceptable para él de acuerdo con las normas de su grupo” (Cronbach,1987: 34); el aula es compuesta por estudiantes y profesor, es un espacio donde existe interacción con esta se da un intercambio de ideas y llegar a una conclusión sobre un tema.

Fingermann menciona “en realidad, ningún ser humano se halla completamente aislado. Siempre y en todo lugar es miembro de una familia, mantiene relaciones con otros hombres, forma círculos” (Fingermann, 1982: 1), el ser humano crea la sociedad y de ella vive, siempre necesitará de ella para sobrevivir.

El ser humano empieza a socializar con otros individuos diferentes a sus parientes, cuando inicia a tener uso de la razón y hace uso del lenguaje, donde las institucio-

nes educativas, religiosas, políticas y más son el centro o espacio donde se dan las interacciones, pero esto no quiere decir que sólo se necesita de una institución, las relaciones sociales se pueden dar en cualquier momento y espacio. El individuo es un ente social menciona Aristoteles “El hombre es por naturaleza un animal social y un ser político, que vive en las pólis. El ser humano necesita de lo social para satisfacer sus necesidades y para realizar sus funciones propias: las racionales. La vida preferible es la de la comunidad” en (Cairos, 2007:15), el ser humano es complicado que no viva en sociedad porque siempre necesitara de los demás.

La relación social, “se basa en el hecho de que la conducta humana está orientada en numerosas formas hacia otras personas. No sólo viven juntos los hombres y comparten opiniones, valores, creencias y hábitos comunes, sino también entran constantemente en interacción, respondiendo uno frente al otro y ajustando su conducta en relación a la conducta y a las expectativas de los otros” (Chinoy, 1996:45).

Una relación se puede entender como la interacción que existe entre dos o más personas, donde influyen reglas y normas de su contexto como su cultura, esto se puede visualizar en el aula, porque cada estudiante tiene su propia cultura, normas y reglas que son inculcadas por su familia y de acuerdo a estos será la forma que se relacionarse e interactuar en el aula.

El aula es un espacio donde se observan relaciones sociales y es donde se ven grupos de amigos que los unen en la amistad o parentesco, pero para que exista esta relaciones en el aula se necesita de un lenguaje que sea conocido por los integrantes de este y puedan intercambiar ideas, pero esto se complica cuando existe un individuo que hace uso de otro lenguaje para interactuar con los de-

más, es el caso que investigaremos que sucede en un aula de segundo grado, en el grupo “c” donde acude a clases una niña sordomuda.

Para que exista socialización y comunicación, es necesario contar con los sentidos como “el oído es la puerta de entrada y el punto de partida de la comunicación lingüística oral, pero no debemos olvidar que es básicamente por medio del oído como puede adquirirse el segundo gran código comunicativo: el lenguaje escrito” (Flores, 1991:5), el oído es uno de los principales sentidos del ser humano ya que permite comunicarse e interactuar con los demás.

En el aula se pueden visualizar como espacio de complejas interacciones entre estudiantes y profesora, esto porque cada individuo tiene su personalidad y forma de ser con los demás. Se entiende como interacción “situaciones donde los individuos llegan a una común “definiciones de la situación” partiendo de un conocimiento similar de sentido común, y haciendo valoraciones comunes de la apropiada acción” (Stubbs y Delamont, 1978:42), esto no implica que sean iguales los comportamientos entre quien interactúe simplemente son similares, porque existe un intercambio de ideas.

En el aula se puede visualizar interacción entre iguales, con la profesora y con personas externas al salón que suelen ir a este como es el caso de los padres de familia, director, orientadora entre otros. Por otro lado se puede hablar de interacción social como es el caso de Piaget en (Cazden,1991:138) quien la define diciendo “es importante porque estimula el conflicto cognoscitivo, y la conversación es un catalizador de cambios internos, sin influencia directa en las formas y funciones del pensamiento.” mientras tanto J. Maisonneuve en Marc define “ la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción

producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa” (Marc, 1992:14), esto es similar a los emisor y receptor, pero este papel se intercala se cambia al ir conversando.

En el mundo es necesario que exista interacción para que el individuo pueda comunicar lo que siente, se entiende por “interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje (Camacaro, 2008:4), esto es claro en un aula ya que la interacción sucede entre los sujetos que están dentro de ella, permitiéndoles llevar a cabo actividades escolares y así mismo socializar.

El lenguaje de la profesora le permite dar a conocer sus objetivos en la clase menciona Jorba el lenguaje es el medio de aprendizaje que utilizan chicos y chicas para comprender lo que se les presenta y relacionarlo con lo que ya saben, para expresar sus elaboraciones o pedir ayuda, entre otras cosas” (Jorba, 2000:22), el lenguaje no es el único elemento que se puede observar en la interacción también se pueden visualizar un espacio entre un individuo y otro, este se conoce como proxémica.

El antropólogo estadounidense Edward T. Hall desarrolla el concepto de proxémica menciona “He acuñado la palabra proxémica para designar las observaciones y teorías interrelacionadas del empleo que el hombre hace del espacio, que es una elaboración especializada de la cultura” (Hall, 2003:1), este término hace relación al espacio que el ser humano hace uso en su vida cotidiana para relacionarse con los demás, porque no existe el mismo espacio entre los novios que en desconocidos, en el aula sucede con los que son amigos y los que no lo son.

La proxémica influye en el uso de los distintos lenguajes puede visualizar el uso del lenguaje no verbal cuando se encuentran los estudiantes a larga distancia o a corta, incluso su compañero puede entender cuando forman los dedos, representando una tijera que corta, otro ejemplo es al hacer con la mano que escribe indicando un bolígrafo para que su compañero se lo preste; la distancia entre los estudiantes al estar sentados puede influir en la comunicación y el uso de los lenguajes.

La forma de estar sentados cambia durante el ciclo escolar porque la profesora los mueve al observar que los jóvenes no realizan actividades de las clases y platican con su compañero de al lado. En el aula suceden distintos fenómenos es por ello que este espacio puede ser excelente para diversas disciplinas del mundo porque en él se puede analizar diversos temas los cuales se pueden observar al acudir a campo y también influye la formación del investigador.

Conclusiones

La investigación fue realizada en una localidad de Almolo-ya de Juárez, lugar donde no existen instituciones educativas para estudiantes especiales solo la primaria cuenta con un departamento donde acuden dos días a la semana algunos maestros para dar clases a los niños este es conocido como USAER; lo que se analizó en la investigación es un ejemplo de lo que sucede en el mundo, porque existen otros espacios donde se puede ver algo similar; por ello es importante que en las zonas rurales se pueda contar con un espacio donde atiendan a los estudiantes en situaciones como la de Aline, porque los profesores les ponen menor atención en comparación con los demás estudiantes. Es por ello que es importante que los jóvenes acudan

a la escuela donde tengan esa atención a los niños que aprenden de distintas forma, persona que se les conoce como especial, porque en esa institución habrá personas capacitadas para ello.

A través de la profundización de la lingüística se llegó al reconocimiento de los tres tipos de lenguaje, y así pudimos ubicar que en el aula donde se efectuó la investigación los sujetos de estudio utilizan los tres tipos, pero una niña en particular, utiliza el lenguaje no verbal y el verbal sólo de manera escrita, lo cual modifica las estrategias que son necesarias para lograr la interacción entre todo el grupo.

En la escuela existe la inclusión de los jóvenes con distintas formas de aprender, pero también en esta sociedad existe la exclusión, es por ello que es mejor tener espacios con personas especializadas en esos aspectos y que los atiendan por igual, porque la interacción cambia; es por ello que es importante tomar en cuenta el contexto y cultura donde el sujeto de estudio se desarrolla en ello también que a la falta de servicios educativos frente a estas problemáticas han aceptado a estudiantes en las instituciones educativas donde ellos se enfrentan a una adaptación a la forma de interactuar los demás con ellos.

Bibliografía

Augé, Marc. (1993).

Los no lugares: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad, Barcelona, Gedisa.

Barfield, Thomas. (2000).

Diccionario antropología, México, Siglo XXI.

Bedoya G. Ma. Teresa. (1991).

La importancia del lenguaje en la comunicación, México, Instituto Politécnico nacional.

- Berlo K. David. (1992).**
El proceso de la comunicación: introducción a la teoría y a la práctica, México, Editorial El Ateneo.
- Cairos, Arturo et al. (2007).**
Introducción a la historia de la filosofía volumen I, Distrito universitario de canarias, España.
- Camacaro De Suárez, Zully. (2008).**
La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso), Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Castrogiovanni, Antonio Carlos. (2007).**
"Lugar, no-lugar y entre-lugar: Los ángulos del espacio turístico". Estudios y Perspectivas en Turismo, num. Marzo-Sin mes. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1807/180713890001.pdf>, consultado en septiembre de 2014.
- Cazden, Courtney. (1991).**
El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje, España, Paidós Iberia.
- Chinoy, Ely. (1996).**
La sociedad una introducción a la sociología, México, Fondo de cultura económica.
- Correa Restrepo, Miralba. (2006).**
Contexto, interacción y conocimiento en el aula, Colombia, Universidad del Valle. file:///C:/Users/HOME/Downloads/46-136-1-PB%20(2).pdf
- Cronbach, Lee J. (1987).**
Psicología educativa, México, PaxMéxico.
- Del Mazo, Mariano. (2007).**
Lenguaje y comunicación. Funciones del lenguaje. La competencia comunicativa, sus componentes, Madrid, Genova. <http://www.preparadores.eu/temamuestra/E01/Espanol.pdf?phpMyAdmin=4%2CiHX35GmdOzsME3xC2svtuTgb1>
- Duranti, Alessandro. (2000).**
Antropología lingüística, España, Cambridge University.
- Ferrández Adalberto y Jaime Sarramona. (1980).**
La educación: constantes y problemática actual, España, CEAC.
- Fingermann, Gregorio. (1982).**
Relaciones humanas: fundamentos psicológicos y sociales, México, Editorial Ateneo.
- Flores, Lilian y Pedro Berruecos Villalobos. (1991).**
El niño sordo de edad preescolar, México, Trillas.
- Fowler, Roger. (1978).**
Para comprender el lenguaje: una introducción a la lingüística, México, Editorial Nueva Imagen.
- Frías Conde, Xavier. (2000).**
Introducción a la lingüística, *Revista philologica románica*.
- Guber, Rosana. (2001).**
La etnografía: método, campo y reflexividad, Colombia, Editorial Norma.
- Gumperz J. John y Adrián Bennett. (1981).**
Lenguaje y cultura, España, editorial anagrama.
- Hall, Edward. (2003).**
La dimensión oculta, México, Siglo XXI
- Jackson Ph. W. (1992).**
La vida en las aulas, Madrid, Morata
- Jorba, Jaume et al. (2000).**
Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares, España, Editorial Síntesis.

- Lapatí Sarre, P. (1980).**
Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, México, Nueva Imagen.
- Lomas, Carlos. (2003).**
 Aprender a comunicar(se) en las aulas, en *Agora digital* No. 5. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>, consultado en septiembre de 2014
- Lomas, Carlos. (2002).**
El aprendizaje de la comunicación en las aulas, España, Paidós.
- López Vargas, Omar et al. (2012).**
Revista latinoamericana de psicología, Latinoamérica, Konrad Lorenz, volumen 44, Num. 2 revista upn.
- Maldonado Willman, Héctor. (1998).**
Manual de comunicación oral, México, Pearson.
- Marc Edmond y Dominique Picard. (1992).**
La interacción social: cultura, instituciones y comunicación, España, Paidós.
- Ortiz, Anna. (2006).**
 Regeneración urbana, espacio público y sentido del lugar. Un caso de estudio de la ciudad de México”, en *Provincia*, No. 15, México.
- Pérez Grajales, Héctor. (2001).**
Lenguajes verbales y no verbales: reflexiones pedagógicas sobre las competencias lingüísticas y comunicativas, Colombia, Editorial Nomos.
- Rizo García, Marta. (2007).**
Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144>
- Rogers, Carl R. (1983).**
Libertad y creatividad en la educación, México, Paidós. <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup01.pdf>
- R. Wright, Charles. (1986).**
Comunicación de masa, México, Paidós estudio.
- Serafin De Flerischmann, María Esther y Raúl González Pérez. (2011).**
Manos con voz: diccionario de lengua de señas mexicana, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Sirvent, María Teresa et al. (2006).**
Revisión del concepto de Educación No Formal, Buenos Aires, OPFYL/UBA. <http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20%20JFIT.pdf>
- Stokoe, William .(2001).**
El lenguaje en las manos, México, Fondo de Cultura Económica
- StraussLévi, C. (1987).**
Antropología estructural, España, Paidós básica.
- Stubbs, Mlitchae y Sara Delamont. (1978).**
Las relaciones profesor-alumno, España, Oikos ediciones. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/barba_g_f/capitulo2.pdf
- Torres, Mónica. (2009).**
Tipos De Educación (Formal, No Formal E Informal), Blog, S/E, Edurec. http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md1/pos/ED/AN/AM/10/Ti-pos_de_educacion.pdf

CAPÍTULO VII. ¿SON LAS CARRERAS RELACIONADAS A LA EDUCACIÓN ESPACIOS PREFERENTES PARA MUJERES?

**ROCÍO ÁNGELES ATRIANO MENDIETA
LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ
PATRICIA DELGADO MONROY**

Introducción

ESTA INVESTIGACIÓN PARTE de la revisión documental sobre asuntos de género, por tanto se presenta un panorama histórico referente a cómo se produce la lucha de las mujeres por conquistar un espacio en el ámbito público, ya que por siglos se les limitó exclusivamente al espacio privado.

Muchos son los mitos, desafortunadamente algunos fueron influidos por el pensamiento de grandes filósofos como Kant, quien afirmaba que las mujeres forman parte del género humano, pero son “otra clase de hombres”; poseen razón, pero no deben usarla igual que los varones, ni desarrollarla en la misma dirección, o Rousseau, quien en su obra “Emilio o de la Educación” expone claramente la diferencia que gozaban los varones respecto a las mujeres, pues privilegia la educación de Emilio que se debe convertir en buen ciudadano, preparado para cualquier actividad del ámbito público, en cambio, a Sofía se le limitaba exclusivamente al ámbito privado pues debía ser

preparada para ser una mujer de buenos modales, para saber atender su hogar cuando sea adulta.

Aunque la investigación se fundamenta principalmente en la revisión documental, el objetivo primordial es analizar cuáles han sido los principales mitos que hacen suponer que las carreras relacionadas con la educación son preferentemente para mujeres. Por tanto, se hizo una revisión a la matrícula de tres generaciones de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Subsede en Nezahualcóyotl.

También se realizó un cuestionario a docentes en servicio, tanto de Preescolar como de Primaria y Secundaria en la región de Nezahualcóyotl, Estado de México. Para ello se aprovecharon los espacios de reuniones de Consejo Técnico en dos sectores educativos de cada nivel procurando que participaran tres docentes, tres directores, tres supervisores y tres Asesores Técnico Pedagógicos de cada sector y en cada nivel, teniendo una población de 24 personas que voluntariamente accedieron a contestar el cuestionario.

Panorama general sobre estudios de género

En este trabajo se hace una revisión documental de la lucha de mujeres por conseguir su participación en el ámbito público, un derecho que le corresponde a todo ser humano, en especial la educación. La noción de “género” surge a partir de la idea de que lo “femenino” y lo “masculino” no son hechos naturales, biológicos sino construcciones culturales.

Los estudios de género surgen con fuerza en la década de los setenta en los Estados Unidos de América, pero sus raíces históricas se remontan a la segunda mitad del siglo XVII, con el pensamiento de Poulain de la Barre

“quien sostenía que la desigualdad social entre hombres y mujeres no es consecuencia de la desigualdad natural, sino que, por el contrario, es la propia desigualdad social y política la que produce teorías que postulaban la inferioridad de la naturaleza” (Cobo, 2002:55).

Cuando Poullain de la Barre declaró que “la mente no tiene sexo”, expresó que las mujeres tienen órganos de los sentidos similares a los de los hombres y un cerebro con la misma capacidad para razonar e imaginar, y se preguntaba ¿por qué no van a ser iguales a los hombres y ser profesoras, jueces en los tribunales, oficiales en el ejército o embajadoras?

A pesar de que su argumento se basó en la nueva ciencia de la anatomía, los anatomistas y los médicos de aquella época afirmaron que la mente sí tiene sexo.

Pierre Roussel en 1775 afirmaba que “el sexo se entiende, en matices más o menos perceptibles, a cada parte del cuerpo, incluyendo el cerebro” (Cobo, 2002: 25). William Whewell en 1834, aseguró que a pesar de todos los sueños de los teóricos, hay un sexo en las mentes.

Estas afirmaciones hacían creer que las mujeres eran distintas a los hombres, debido a las supuestas condiciones de la naturaleza femenina se le otorgó el papel exclusivo de llevar la vida de una madre, encargada del hogar y la casa.

Muchas fueron las creencias y las afirmaciones que impidieron el desarrollo pleno de las mujeres en el ámbito público. Amorós (2005) menciona que en el siglo XVII, la filósofa natural Margaret Cavendish escribió que la inteligencia de la mujer es demasiado fría y blanda para albergar un pensamiento riguroso. A fines del siglo XVIII se creía que la cavidad craneana de la mujer era demasiado pequeña para alojar una inteligencia poderosa; a finales del XIX se decía que el ejercicio de la inteligencia por par-

te de las mujeres encogía los ovarios, en el XX, se sostenía que las peculiaridades del hemisferio derecho supuestamente hacen que las mujeres sean incapaces de visualizar las relaciones espaciales.

Sin lugar a dudas, afirmaciones como las anteriores, fueron el impedimento para que las mujeres pudieran ser aceptadas en las academias y universidades sin otra razón que su sexo.

Uno de los derechos que se les ha negado a las mujeres por siglos es la educación, en distintas épocas y lugares ha sido limitada, la historia revela la lucha a la que se han enfrentado por tener representación en el ámbito público, quedando registrados en los movimientos feministas. El feminismo es un movimiento que ha logrado disminuir considerablemente las ideas tan arraigadas del pasado, ideas que marcaban una enorme diferencia entre el hombre y la mujer y que tienen sus bases desde lo biológico, “así, la afirmación de Simone de Beauvoir, no se nace mujer, se llega a serlo, constituyó el punto de partida de las reflexiones que caracterizaron la segunda mitad del siglo XX. Los análisis guiados por esta premisa permitieron distinguir con entera claridad entre los hechos biológicos y los hechos sociales, que habían sido creados, troquelados, por la socialización, que, en definitiva, eran aprendizajes”. (Carreño, 2003:27)

En este siglo, se habla de igualdad entre los géneros como un derecho humano y es esencial para la consecución de los objetivos del Milenio. Se trata de un requisito indispensable para superar el hambre, la pobreza y las enfermedades. Igualdad entre los géneros implica igualdad en todos los niveles de la educación y en todos los ámbitos de trabajo, el control equitativo de los recursos y una representación igual en la vida pública y política (UNESCO, 2004:7).

Las mujeres en México: historia y reivindicaciones

La participación de la mujer en los distintos movimientos históricos en México ha sido fundamental. En el movimiento de independencia, aunque los nombres de tan valiosas mujeres han sido enterrados, aun podemos recordar a Doña Josefa Ortiz de Domínguez, Doña Leona Vicario. En la revolución la imagen de las mujeres que participaron se ha estereotipado en las abnegadas y valientes soldaderas, se conoce poco de ellas pero su participación no se limitó exclusivamente al sostenimiento de sus esposos y a cuestiones de armas, fungían como espías, transportando armas y municiones, como agentes confidenciales, enlaces, correos, distribuidoras de propaganda, entre otras.

En el movimiento revolucionario, las mujeres se organizaron en grupos, algunos de ellos fueron los siguientes: Hijas de la Revolución; Club Lealtad; Hijas de Cuauhtémoc; Sufragio Efectivo, No reelección; Club Leona Vicario y Junta Revolucionaria Central. Algunas de las mujeres más destacadas en el periodo posrevolucionario fueron: Eulalia Guzmán, Julia Nava y Elena Torres, también tuvieron una participación activa las mujeres zapatistas, María Arias Bernal, Carmen Serdán, Elisa Acuña Rositti, Hermila Galindo, Leonor Villegas.

Educación de las mujeres mexicanas en la historia

El acceso de las mujeres mexicanas a la educación no varía respecto a los procesos que se vivieron en otros países. La educación de las mujeres estaba limitada al aprendizaje de actividades que fortalecieran sus quehaceres en

el hogar, sea como madres, hermanas o hijas, el fin estaba pensado en la atención a los varones.

Una de las primeras mujeres que logró su acceso a este derecho, hasta entonces negado fue Juana Inés de Asbaje, verdadero nombre de Sor Juana Inés de la Cruz, nacida en San Miguel Nepantla, jurisdicción de Amecameca, en 1651; sin lugar a duda, ha sido una de las mujeres más sorprendentes en la historia de México, pues a pesar de todos los obstáculos que se les ponían en esa época, ella logró desarrollar su talento intelectual.

Para Larroyo (1976) en la época colonial, la Constitución de Cádiz (1812) ordenaba que en todos los pueblos de la Monarquía se establecieran escuelas de primeras letras, en las que los niños aprendieran la lectura, la escritura, el cálculo y el catecismo. Habían escuelas exclusivamente para mujeres en las que se les enseñaba a tejer, bordar y otras actividades manuales, incluso a almidonar.

La educación de las mujeres durante la Colonia, estaba bajo la responsabilidad del clero. Durante la Independencia, las cosas no cambiaron mucho para las condiciones de las mujeres, su educación consistía en aprender artes y oficios considerados femeninos.

Con el movimiento de reforma, durante el gobierno de Juárez y la lucha de los liberales, se propuso la educación laica y se trató de expandir a muchos lugares marginados de la nación, tal vez, se podría considerar como una ventaja para que las niñas pudieran recibir instrucción en las escuelas, sin embargo, es importante señalar que las leyes Orgánicas de Instrucción de 1867 y 1869 no contemplaban la inclusión de las mujeres bajo términos de igualdad respecto a los varones, la enseñanza que recibían las mujeres seguía siendo preparación para labores domésticas, al grado de crear escuelas exclusivas para mujeres.

Hasta el periodo de 1877 a 1879, cuando Protasio Tagle ocupó la cartera al frente del Ministerio de Educación, analizó la necesidad de la formación de maestros, por ello se propuso hacer de la Escuela Nacional Secundaria de Niñas un fecundo semillero de profesores, de este modo, las niñas inscritas en este plantel pasarían a hacer estudios del profesorado, esta acción podría ayudarnos a comprender por qué en la carrera de docencia existe un mayor número de mujeres.

La fundación de las escuelas normales, una posibilidad de desarrollo para las mujeres

La idea de crear Escuelas Normales surge como necesidad de enseñanza que requería el país, la propuesta del proyecto fue presentada al Congreso de la Unión el 17 de diciembre de 1885. Si bien podemos aceptar como uno de los grandes logros para el desarrollo de la educación la aprobación de las Escuelas Normales, es necesario señalar que la Escuela Normal para Profesores que fue aprobada el 2 de octubre de 1886 e inaugurada el 24 de febrero de 1887, reunía en su equipo docente exclusivamente a profesores: Profesor Ignacio Manuel Altamirano, Ingeniero, Manuel María Contreras, Matemático, Profesor Alfonso Herrera, Biólogo, Profesor Miguel Schultz, Geógrafo. Para las cátedras de pedagogía fueron designados Luis E. Ruiz y Manuel Flores.

La educación preescolar en México, impulsada por Baranda y continuado por Justo Sierra, fue un espacio exclusivamente para mujeres, funcionaban los Jardines de Párvulo fundados desde 1884, por las maestras: Dolores Pozos, Amelia Toro y Viación, Guadalupe F. Varela, Adela Calderón, Guadalupe Tello Meneses y Leonar López

Orellana y este nivel educativo es el que mayor influencia femenina tiene.

La educación de la mujer en México durante el siglo XX

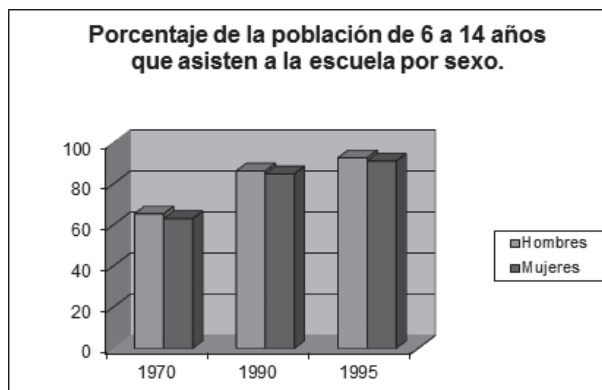
En 1917, “se calculaba que el 80% de la población rural era analfabeta” (Reyes y Moreno, 1988:158) y que “de los aproximadamente 15 millones de habitantes en el país, tres cuartas partes no tenían acceso a los servicios educativos” (Loyo,1995:37).

A pesar de que el artículo 3º. de La Constitución Política Mexicana de 1917, establece como derecho de todos los mexicanos, el acceso a la educación gratuita, libre y laica, principio vigente hasta nuestros días, este asunto no tuvo grandes avances ni con la política nacionalista de Vasconcelos ni con la educación socialista de Lázaro Cárdenas. Las cifras que muestran un aumento en la matrícula de mujeres, por lo menos en educación primaria la podemos encontrar a partir de la década de los 70.

Prawda, (1988) menciona que en 1940, en México el grado de escolaridad promedio era equivalente a 1.5 grados de primaria, y existían aproximadamente 9.5 millones de analfabetas entre niños y adultos.

La siguiente gráfica muestra que a partir de los años 70 la población femenina logra un incremento en la matrícula en los distintos niveles educativos del país.

Gráfica 1: Población de 6 a 14 años que asisten a la escuela por sexo.



FUENTE: Base de datos INEGI, 2000.

En educación básica, los porcentajes en la población femenina incrementó con relación a la población de varones, sobre todo a inicios del nuevo siglo.

TABLA 1: Distribución porcentual de la matrícula escolar según sexo para cada nivel educativo 2000 y 2004

Nivel educativo	2000			2004		
	Total	Hombres %	Mujeres %	Total	Hombres %	Mujeres %
Educación Básica	23 565 795	51.0	49.0	24 634 065	50.9	49.1
Preescolar	3 423 608	50.4	49.6	4 086 828	50.5	49.5
Primaria	14 792 528	51.2	48.8	14 652 879	51.2	48.8
Secundaria	5 349 659	50.9	49.1	5 894 358	50.3	49.7
Educación media superior	2 955 783	49.4	50.6	3 547 924	48.8	51.2
Profesional técnico	361 541	48.6	51.4	362 835	51.1	48.9
Bachillerato	2 594 242	49.5	50.5	3 185 089	48.5	51.5
Educación Superior	2 047 895	51.0	49.0	2 384 858	49.7	50.3
Normal licenciatura	200 931	34.4	65.6	146 308	30.2	69.8
Técnico superior	ND	ND	ND	77 510	57.7	42.3
Licenciatura universitaria y tecnológica	1 718 017	52.4	47.6	2 010 188	50.6	49.4
Posgrado	128 947	57.1	42.9	150 852	52.9	47.1

FUENTE: Anuario Estadístico de ANUIES, 2005

Al analizar datos que proporciona ANUIES en 2005, se encuentra que en las licenciaturas en Educación y Humanidades, las mujeres alcanzan hasta un 66.9% con respecto al 33.1% de los varones. Específicamente en docencia o la educación la población femenina alcanza en 2004 hasta un 73.1% contra un 26.9% de varones. Esta situación podría corroborar que son las mujeres quienes prefieren estas carreras.

Al revisar la matrícula de tres generaciones de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Subsede en Nezahualcóyotl se encontró lo siguiente:

TABLA 2. Estadística de tres generaciones de la Licenciatura en Pedagogía

GENERACIÓN	INGRESO			EGRESO			TITULADOS		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T
2008-2012	11	28	39	6	21	27	5	16	21
2009-2013	12	25	37	8	16	24	5	10	15
2010-2014	21	46	67	17	35	52	16	33	49

FUENTE: Estadística de alumnos, UPN, Unidad 152, Subsede en Nezahualcóyotl

En relación a motivos por los que seleccionaron la carrera, el 87% de todos los egresados en las tres generaciones decidieron ingresar a esta carrera porque sus familiares (padres, hermanos, tíos, primos) son docentes, además, al ingresar la primera generación, se creía que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) podía otorgarles plaza a su egreso, otro supuesto fue que podían heredar la plaza de sus familiares. Hasta la tercera generación, algunos estudiantes lograron obtener un interinato, lo cual les facilitaba la obtención de plaza porque tenían preferencia quienes estaban en servicio.

De la primera generación, dos varones manifestaron que su ingreso a la carrera de pedagogía fue porque no lograron pasar el examen en la universidad y en la carrera que hubiesen deseado; mientras que seis mujeres manifestaron no haber aprobado el examen en la carrera que habían seleccionado, sin embargo, al terminar los créditos de la licenciatura en pedagogía podrían obtener empleo inmediato.

Al aplicar el cuestionario a docentes en servicio, (24 en cuantas), el 45.83% mencionan que el motivo de su elección es porque el empleo es más seguro, un 29.1% porque sus padres son docentes, un 8.3% que equivale a 2 dicen que por vocación, y 4 docentes no definen exactamente por qué seleccionaron la carrera.

De los 24 encuestados, el 79.1% dicen desconocer si las carreras relacionadas con la educación son sexistas, sin embargo, el 100% afirman que los ascensos en primaria y secundaria los ocupan en mayor porcentaje los varones.

En relación a porcentaje de selección de la carrera, en Preescolar, las profesoras participantes mencionaron que ese nivel se fundó exclusivamente para mujeres pero con el tiempo se han ido incorporando hombres. Tres docentes varones mencionaron que no estudiaron la carrera de educadores, son psicólogos pero ingresaron a ese nivel porque se presentó la oportunidad pero que a diferencia de primarias y secundarias, en este nivel es muy complicado ascender porque las mujeres cuidan celosamente esos espacios.

En Primarias, 8 docentes entrevistados manifestaron que siendo estudiantes, en sus grupos habían más mujeres que hombres, 2 de ellos egresaron de normales rurales, mencionaron que esas instituciones están separadas, a nivel nacional son nueve para varones y seis para mujeres. A diferencia de Preescolar, en este nivel educa-

tivo, pese a que hay mayor porcentaje de profesoras que profesores, los puestos de mayor jerarquía los ocupan los varones.

En Secundarias, también el porcentaje de docentes mujeres es más elevado que el de varones, también los puestos de mayor jerarquía los ocupan los varones. En relación a si en sus carreras había más varones o mujeres, en este nivel educativo varía mucho ya que hay profesores egresados de diferentes carreras y diferentes universidades.

En charla informal, en el nivel Preescolar se encontró más ideas arraigadas respecto a que es un nivel donde los niños requieren más de la figura materna, no obstante, los docentes varones, sobre todo uno que es Asesor Técnico Pedagógico expresa que los niños y niñas al principio suelen tardar más en tenerles confianza, pero cuando lo logran son muy felices con sus maestros. Por su parte, los docentes de Primaria y Secundaria desconocían que en Preescolar también hay docentes varones, suponían que es un espacio exclusivo para mujeres.

El reto de las escuelas formadoras de docentes será lograr que las oportunidades educativas promuevan la equidad entre los géneros, y esa tarea corresponde a cualquier docente sin importar si son varones o mujeres. Otro reto es la consolidación de equipos de trabajo en los que participen por igual sin importar el género.

Conclusiones

La educación de las mujeres es una de las conquistas que ha logrado México, producto de los movimientos sociales organizados en distintas épocas. En dichos movimientos, además de poner en riesgo su vida, se exponen a la privación de su libertad. Pero a ellas eso no les importa, se unen

a la lucha; porque saben que la escuela les puede ayudar a mejorar sus condiciones de vida y las de sus hijos.

La lucha de las mujeres ha permitido que algunos políticos promuevan su acceso a la escuela. El final del siglo XIX y comienzo del XX han sido muy significativos en materia educativa; la creación de las Escuelas Normales sirvió incluso, para demostrar que las mujeres tienen capacidad intelectual para desarrollar actividades en el campo de la ciencia.

Las universidades, también han entendido el mensaje, y a diferencia del gobierno, las medidas sí se llevan a cabo. Por eso, organizan encuentros sobre feminismo o sobre igualdad de género. La intención es abrir el espacio a mujeres y hombres que tienen la necesidad de que sus demandas sean escuchadas.

El ejercicio de la docencia no debe ser sexista, la historia muestra que tanto los varones como las mujeres que ejercen esta profesión aportan ideas que revolucionan las teorías pedagógicas, la didáctica y las llamadas ciencias de la educación. Hoy día no se podría hacer un estudio que muestre quienes son más productivos en esta carrera, porque los datos estadísticos muestran que la mayor población corresponde al sexo femenino, y que por circunstancias que derivan de mitos, son los varones quienes ocupan los puestos de alto mando, a excepción del poder que durante años ejerció la Profesora Elba Esther Gordillo.

Aunque las carreras afines a la educación siguen recibiendo mayor población femenina con relación a otras carreras, los mitos respecto a que son espacios para mujeres se han ido desmitificando, y los puestos en las administraciones son una conquista de las mujeres que tienen deseo de trabajar e innovar las prácticas educativas en beneficios de los estudiantes.

Bibliografía

- Amorós, C. (1985).**
Hacia una crítica de la razón patriarcal. Barcelona: Antropos.
- (1994).**
Historia de la teoría feminista. Madrid: Comunidad de Madrid/Instituto de Investigaciones feministas de la Universidad Complutense.
- (2000).**
10 palabras clave sobre la mujer. Pamplona: evd.
- Askew, S. (1991).**
Los chicos no lloran: el sexismo en la educación. Barcelona, Paidós.
- Barre, P. (1994).**
De la educación de las damas. Madrid: Cátedra.
- Bartra, Eli, María B. et al. (1983).**
La revuelta. Reflexiones, testimonios y reportajes de mujeres en México, 1975-1983. México: Martín Casillas.
- Beauvoir, S. (1981).**
La mujer rota. México, Editorial Hermes
- Beauvoir, S. (1989).**
El segundo sexo. México. Alianza Editorial.
- Carreño, M. (2003).**
Chicas en la Posguerra. Un análisis sobre el aprendizaje de género más allá de la escuela. *Revista Complutense*, Madrid.
- Evans, R. J. (1977).**
Las feministas. Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australia. 1840-1920. Madrid: Siglo XXI.
- García G, María I. (2004).**
Mujeres y Sociedad en el México contemporáneo, nombrar lo innombrable. México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México. Porrúa/librero editor.
- Larroyo, F. (1976).**
"Historia Comparada de la Educación en México". 11ª. Edic. México, Edit. Porrúa.
- Loyo, E. (1995).**
La casa del pueblo y el maestro rural mexicano. México. Ediciones El Caballito/SEP. Cultura.
- Marsal, j. (1974).**
"Historia de vida y ciencias sociales", en *Las Historias de vida en ciencias sociales*, Jorge Balán, et. Al.; Buenos Aires, Nueva Visión.
- Muñoz I, C. (1984).**
Foro-debate: "Al paso de la política educativa", en: *Revista Nexos*, núm. 84, año VII, Vol. 7, diciembre.
- Prawda, J. (1988).**
"Desarrollo del sistema educativo mexicano, pasado, presente y futuro", en: *México 75 años de Revolución. Tomo IV. Educación, cultura y comunicación1.* México: Fondo de Cultura Económica/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, p. 68.
- Van den Eynde, Á. (1994).**
Género y ciencia, ¿términos contradictorios? Un análisis sobre la contribución de las mujeres al desarrollo científico. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 6.
- Zapata, Emma, Vázquez, et al. (2001).**
Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional. México, Colegio de Postgraduados, ANUIES.

CAPÍTULO VIII

ENCRUCIJADAS DE LA FE. EL IMPACTO DE LA MIGRACIÓN Y LA CONVERSIÓN RELIGIOSA EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES INTERCULTURALES.

ÓSCAR OSORIO PÉREZ
ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Introducción

ALGUNOS MIXTECOS EN el trayecto de su azarosa experiencia migratoria, se enfrentan a situaciones adversas dadas las condiciones de miseria y desigualdad que padecen. En la búsqueda por acceder a mejores condiciones de vida, estos migrantes establecen relaciones de cooperación y asistencia con personas de diversos credos, llegando en ciertos casos a adoptar nuevas concepciones religiosas. Cuando los migrantes conversos regresan a su terruño y transmiten sus nuevas creencias, no solo están difundiendo un mensaje religioso, sino un nuevo proyecto social. El objetivo del artículo es mostrar cómo la experiencia migratoria y la conversión religiosa se articulan e influyen en los procesos de cambio cultural, a partir de la interiorización de nuevos códigos de percepción, pensamiento y acción, que expresan entre otras cosas, nuevas formas de construir ciudadanía intercultural, y a partir de los cuales se constituyen procesos de cambio de relacio-

nes en la vida doméstica y comunitaria en la región mixteca del estado de Oaxaca, México, específicamente en el municipio de Ixpantepec Nieves. El artículo no pretende discutir modelos teóricos y conceptuales de interculturalidad, mucho menos exponer consideraciones deseables como proyecto académico para forjar sociedades interculturales. Queremos mostrar con datos etnográficos, cómo se construyen sistemas de organización social de carácter intercultural desde las entrañas propias de las comunidades, considerando al mismo tiempo las conexiones culturales globales. La investigación muestra también que el establecimiento de nuevos credos religiosos en sociedades tradicionales, que no son monoculturales e inalterables, no está exento de tensión y conflicto, y que la expresión de nuevas creencias religiosas impactan profundamente en el proceso de construcción de sociedades plurales e interculturales, donde la negociación tensión constituyen el epicentro de las cadenas de trabajo comunitario y reconocimiento de la diversidad.

Multiculturalismo y conflicto, las mediaciones de las redes

El multiculturalismo es un espacio que ha sido sobreevaluado positivamente, porque se considera que es la expresión de un conjunto de políticas que promueven la no discriminación en un contexto de contacto cultural intenso. Se considera multicultural el espacio concreto donde se encuentran individuos o grupos sociales de orígenes diferentes entre sí, que cooperan y se coordinan como un conglomerado integrado. Esta visión demasiado estructurada, ignora dos elementos centrales en el análisis etnográfico que resaltan como catalizadores de la vida coti-

diana y la vida ritual de la comunidad: las redes de apoyo sostenidas por el parentesco y el conflicto.

Las redes de parentesco de los grupos mixtecos son vínculos constituidos a partir de las prácticas filiales endogámicas de las comunidades constituidas como pueblos y comunidades. Estas prácticas de parentesco se han extendido a través de la geografía migrante: los individuos que integran a la parentela no han perdido sus vínculos parentales, ni los han abandonado. Los extienden a través del espacio, de las ciudades y de las fronteras. Es precisamente la circulación y la construcción de redes de migrantes lo que lleva a los mixtecos al contacto con otras estrategias de parentesco. Esto es lo que podríamos llamar multiculturalidad: la expresión de formas distintas de los mismos principios culturales como el parentesco, la religión y la tradición.

Se ha comentado líneas arriba que el multiculturalismo es un espacio positivo porque muestra cómo grupos sociales con diferente origen pueden coordinarse en la vida cotidiana. Los mixtecos que han integrado nuevos dogmas de la fe y asimilado sus prácticas han tenido encuentros con nuevas estrategias culturales de cooperación y de ayuda. Esta experiencia se extiende a los espacios donde encuentran condiciones propicias para su arraigo. En ese sentido, son las redes de apoyo sostenidas por el parentesco un espacio de contienda por los nuevos contactos culturales y las nuevas miradas sobre los hechos políticos y culturales de la comunidad, que los individuos convertidos usan para su tránsito, trabajo y vida cotidiana.

Los mixtecos tienen en las redes de migrantes los apoyos necesarios para su circulación; a través de ellas obtienen los elementos necesarios para encontrar trabajo, hospedaje, salud, educación y hasta pareja. Estas

redes son necesarias para la reproducción de la comunidad en los lugares donde la comunidad se ha extendido. Las redes procuran a los individuos trabajo a través del parentesco, sea este consanguíneo es decir, a través del parentesco establecido por sangre o filial, creado a partir de las alianzas con otras personas ajenas a las líneas de sangre familiares. Estas redes se apoyan en el parentesco porque existe obligación entre los mixtecos de ayudar al “pariente”, y sostener a través de esta acción un mecanismo de ayuda que beneficia a la comunidad, facilitando su acceso al trabajo.

En un espacio de multiculturalidad, el parentesco se convierte en una referencia para los individuos porque encuentra en ellos las mismas referencias hacia la comunidad, la tradición y la parentela. Con el contacto religioso y la conversión de muchos de estos mixtecos a otras iglesias, el parentesco se ha alterado, especialmente en su variante filial, porque se ha visto complicado reconocer las antiguas alianzas entre familias bajo la doctrina católica. El parentesco consanguíneo se encuentra relativamente estable porque se reconoce con una primacía sobre otro tipo de relaciones en la comunidad. Es el filial donde se encuentran algunos ajustes a partir de la experiencia de la multiculturalidad.

Estas relaciones filiales basan su vínculo generalmente en el compadrazgo, que es la estrategia más útil para las redes de migrantes. El compadrazgo es un vínculo creado a través de la iglesia católica, que es usado por los mixtecos como un lazo entre individuos que se extiende y se usa para beneficio mutuo. Los mixtecos han extendido la estrategia del compadrazgo a límites insospechados, volviéndose compadres de camionetas, negocios y hasta de animales. A través del compadrazgo se fortalecen las redes de migrantes.

Cuando la experiencia multicultural crea individuos con nuevas adscripciones religiosas, el parentesco filial se complica, porque no se le otorga el mismo valor según algunos; se trata de lazos establecidos a través de un pacto católico. Las redes se interrumpen o se vuelven lentas, complicadas o desaparecen, y desplazarse, conseguir trabajo y vivienda se vuelve más difícil. El multiculturalismo propone que bajo determinadas condiciones, los grupos pueden convivir, pero no toma en cuenta que existen redes que funcionan más allá de la buena voluntad de los individuos y que se trastornan bajo otra perspectiva cultural. Los mixtecos disidentes al catolicismo, suelen continuar reconociendo los compadrazgos porque están cimentados en relaciones de amistad y de respeto, pero al desacralizarlos socavan la estructura comunitaria, dejando solo el motivo personal como único vínculo entre individuos y descartando la obligación a que obliga el ritual. Se pierde una parte importante del motor de las redes.

Es en el conflicto donde se hacen evidentes las relaciones entre grupos en el multiculturalismo. Como estrategia política, el multiculturalismo propone relaciones positivas entre grupos de órdenes culturales diferentes, pero no enfatiza el conflicto porque considera que es inevitable, pero lo relativiza dejándolo en manos de agentes catalizadores como el estado, las instituciones y las organizaciones. Esto no siempre es posible, como lo demuestran las condiciones de vida de mixtecos migrantes; sin mayor adscripción que su propia comunidad, oscilan entre los aparatos estatales de México y Estados Unidos, sus propias organizaciones políticas y las asociaciones de migrantes, trabajadores y de derechos humanos que en muchas ocasiones no pueden contender con las demandas de solución de muchos de estos grupos. El conflicto es mediado por los propios actores y no siempre se resuelve bien.

Para el caso de Ixpantepec Nieves, muchos de los contactos entre individuos de diferente adscripción religiosa pueden o no funcionar de manera adecuada, pero cuando no lo hacen no existen aún los medios adecuados de resolución. El conflicto es en sí un espacio de contacto multicultural que puede o no resultar positivo, pero que muestra cómo existen jerarquías, sobre interpretaciones, dominio y diferencias que son complejas de resolver. En Ixpantepec hay conflictos sin resolver debido a la problemática que causan en la comunidad, como es la pavimentación de las principales calles, alentada por mixtecos con adscripción adventista. Aunque la pavimentación es necesaria, muchos vecinos no la quieren porque argumentan que está construida para que los miembros de esa iglesia lleguen al pueblo y corran a los católicos. Estos rumores provocaron agresiones de unos vecinos a otros. El conflicto escaló porque una manera de resolverlos en la comunidad es a través de una figura de autoridad como el presidente municipal, que usa el matiz religioso del cargo para generar legitimidad entre los diferentes participantes. Los disidentes religiosos no reconocen la autoridad del presidente municipal desde la catolicidad. El cuestionamiento de las maneras tradicionales de mediar en el conflicto también es una consecuencia de la multiculturalidad.

Contexto sociocultural

El municipio de Ixpantepec¹ se localiza en una de las regiones más pobres del país, y cuenta con una población indígena-campesina² con uno de los índices más bajos

1 El municipio de Ixpantepec Nieves se ubica en la región conocida como la "mixteca oaxaqueña baja", al noreste del estado de Oaxaca, y pertenece al distrito político de Silacayoapam. 2 El 80% de la población se dedica a la producción de maíz y frijol, esencialmente para su autoconsumo. La crianza de ganado ovino, caprino y bobino la realiza el 10%, y otro 10% se dedica a las actividades comerciales (Moreno,2011).

de desarrollo social³. Las políticas de desarrollo social no garantizan el acceso a la educación, trabajo remunerado, servicios de salud, administración de justicia y seguridad social. Ecológicamente es un municipio de recursos naturales escasos y sobreexplotados⁴. Su dinámica social se estructura en relación a la construcción de fuertes lazos de ayuda y asistencia recíproca dentro de las familias nucleares y extensas, y comunitariamente a partir de la institucionalización de sistemas de cargos civiles y religiosos legitimados y reconocidos socialmente por la gran mayoría de sus habitantes (Hernández, 2008). Más de un 60% de la población de Ixpantepec reside fuera de la comunidad debido a los altos índices de migración nacional e internacional a lo largo de la costa del pacífico norte,

3 El censo de población del año 2010 del INEGI, reporta una población total de 1182 personas, con un índice de marginación Muy Alto. El 79.6% de la población se encuentra en pobreza, 44.8% de ellos en pobreza moderada y 34.8% en pobreza extrema. 64.5% carece de algún tipo de seguridad social. El porcentaje de personas sin acceso a servicios de salud es del 54.7%. El hospital más cercano se encuentra a 40 minutos de distancia. Sólo hay tres médicos cuya permanencia en la comunidad no es permanente. La inseguridad alimentaria supera el 29.4%. La condición de rezago educativo afecta a 64.3% de la población. Existen 3 escuelas preescolares, 4 de nivel básico, 1 secundaria y 1 biblioteca pública. La escolaridad promedio de los mayores de 15 años es de 3.5. Solo 4 personas mayores de 15 años cuentan con instrucción académica superior, 24 con grado de secundaria y 9 de primaria. De 359 viviendas habitadas 65.8% son viviendas sin servicios básicos.

4 Los nichos ecológicos mixtecos se caracterizan por grandes extensiones de tierra erosionada e improductiva, en parte por cuestiones naturales y en gran parte debido a una exacerbada deforestación que durante los siglos XIX y XX, compañías de aserraderos en complicidad con las autoridades locales y federales realizaron. De esta manera la gran mayoría de tierra cultivable, de temporal el 72%, y por lo general cultivándose superficies de aproximadamente dos hectáreas-, es significativamente poco productiva y aun así resulta ser la actividad laboral básica en la región. La ganadería no sólo es escasa, prácticamente no existe en gran parte de la región. Cuando la hay, suele ser extensiva de ganado menor. La presencia de industria y dependencias gubernamentales son insignificantes, por lo que la economía regional esta extremadamente marcada por la pobreza, el desempleo y una franca vida azarosa que no permite vislumbrar de manera más o menos clara el futuro inmediato, cuyo destino parece estar marcado por la migración, siendo esta la principal entrada de recursos económicos (Mora,1996).

esencialmente en tres estados de la república mexicana: en el Valle de Culiacán en Sinaloa, el Valle de San Quintín, Tijuana y Mexicali en Baja California Norte, y en Nogales, Sonora con respecto a la frontera mexicana; y en las ciudades de Bakersfield, Oceanside, Linda Vista, San Diego y Riverside en California, Oregon, Arizona, Texas y Washington con respecto a la migración internacional.⁵

Es en este contexto de miseria y movilidad laboral en el que se enmarcan los cambios significativos de la vida comunitaria de Ixpantepec Nieves, que es esencialmente una comunidad de migrantes. El repertorio de códigos convencionales socialmente compartidos y legitimados de la cultura local, se articula a los códigos, símbolos y significados de universos culturales ajenos a la propia cultura, siendo así que el modelo indígena-mixteco-católico-tradicionalista de cosmovisiones y costumbres milenarias, ha dejado de ser útil para comprender la pluralidad y multiculturalidad de la realidad étnica.⁶ Ahora resulta necesario considerar, entre otros elementos de la cultura, el pluralismo religioso, que constituye en sí mismo un programa político que surge de las entrañas de la organización comunitaria, a partir de los cambios que se presentan en las relaciones familiares, de amistad

5 El grueso de la población migrante de entre 24 y 45 años radica en Estados Unidos, básicamente en Bakersfield, Oceanside y Linda Vista California, de donde proviene el 43.3% de las aportaciones económica al gasto familiar (Moreno, 2011).

6 Entre los mixtecos de estas localidades encontramos poca variabilidad en cuanto a su sistema de parentesco con respecto a los mixtecos de otras latitudes: básicamente nuclear, patrilineal y con un tipo de residencia patrilocal, aunque en los últimos años los flujos migratorios han influido en los cambios en los sistemas de organización parental. Tradicionalmente la familia ha tenido un gran apego a la religión y creencias católicas, al grado de dificultar la distinción entre lo civil y lo religioso. Sin embargo, la comunidad ha tenido que negociar la aplicación de los sistemas de cargo, fiestas religiosas y actividades comunitarias con los miembros de las familias conversas que intentan delimitar perfectamente los tiempos, espacios y actividades civiles y religiosas. Ver por ejemplo Farfán y Castillo (2001) y Hernández (2010 y 2008).

y vecindad, y termina por integrarse a las formas tradicionales de organización comunitaria, construyendo así nuevas alternativas culturales y un proyecto de alcance intercultural.

Encuentro con la diversidad en los procesos migratorios

Los primeros flujos migratorios mixtecos se dirigieron al sur del estado de Oaxaca durante la primera década del siglo pasado, principalmente al municipio de Pinotepa Nacional; y otros al estado de Chiapas, para trabajar en las fincas de café, algodón, mango y plátano. Durante los años veinte y treinta del siglo pasado continuaron al estado de Veracruz, y posteriormente se desplazaron a la Ciudad de México, donde los migrantes se emplearon como obreros y prestadores de servicios. Al final de la primera parte del siglo pasado, un número importante de mixtecos migró al noroccidente de México para trabajar como jornaleros agrícolas, estableciéndose a lo largo del Valle de Culiacán, en el estado de Sinaloa. Desde entonces se han conformado verdaderas comunidades mixtecas a lo largo de la costa del Pacífico mexicano, de San Quintín a Tijuana, de California a Washington (Mora, 1982; Alcalá y Reyes, 1994; Edinger, 1996). Los flujos migratorios transnacionales mixtecos tienen lugar a partir de 1942 con la institucionalización del *Programa Bracero*.⁷

7 Ante la demanda de mano de obra por parte de los Estados Unidos después de la segunda guerra mundial, los gobiernos de Franklin Roosevelt y Manuel Ávila Camacho de México institucionalizaron un programa de trabajador huésped: Mexican Farm Labor Program, informalmente conocido como Programa Bracero. Este programa tuvo como objetivo brindar trabajo temporal a mexicanos en campos agrícolas de los Estados Unidos. Se estima que más de siete mil mixtecos fueron incorporados a este programa en un periodo de 1942-1964. Un análisis histórico de los antecedentes inmediatos de Programa Bracero y las políticas del programa bracero su configuración y desenlace se encuentran en Durand (2007a; 2007b).

Durante los primeros primeros treinta años la migración estuvo limitada al padre de familia, siguiéndole los hijos varones en la década de los 70, y comenzando a vislumbrarse una migración femenina a partir de los años 80 (Kearney, 1999).

En torno a esta diáspora mixteca se han constituido instancias de resistencia política, organizaciones civiles de asistencia social y colaboración recíproca, que tienen como objetivo mejorar las condiciones de vida de estos migrantes.⁸ Al margen de las corporaciones políticas, se desplazan diferentes instituciones religiosas católicas y no católicas, que funcionan como instancias de asistencia material y de producción de sentido, a partir de la movilización de recursos simbólicos de orden trascendental al humano, a las que se adhieren parte de los migrantes mixtecos. En el proceso de adaptación sociocultural migratoria, la religión tiene un impacto profundo en la construcción de redes de asistencia social para el restablecimiento de la unidad psíquica de las personas, que apenas logran sobreponerse al trauma migratorio. Es común que entre los migrantes en condiciones de miseria y en una sociedad extraña, se produzcan estados de aflicción, y que la sensación de no cumplir sus expectativas opere como fuente de inspiración reflexiva que los conduzcan al encuentro con redes emergentes, entre las que se en-

⁸ Tal es el caso del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional, del Frente Indígena de Organizaciones Binacionales, y la Red Internacional de Indígenas Oaxaqueños, que cumplen entre otras funciones, con organizar e integrar actividades colectivas de la comunidad migrante mixteca residente en México y Estados Unidos, con sus comunidades de origen. Un análisis de la construcción de nuevas identidades entre migrantes transnacionales indígenas es el realizado por Leal (2001). Para la comprensión antropológica de la constitución de agentes étnicos a partir de la experiencia migratoria oaxaqueña en los Estados Unidos, puede consultarse a Velasco (2002). Un estudio monumental que analiza la reconfiguración los procesos migratorios transnacionales multiétnicos en relación a la continua y nunca acabada construcción de identidades y acción política, lo encontramos en Fox y Ribera (2004).

cuentran las comunidades religiosas. La relación de los migrantes mixtecos con estas comunidades, les aporta elementos de significado para la reordenación del sentido de la vida, que las instancias civiles y políticas no pueden ofrecer y un refugio ante las experiencias de hostilidad y discriminación de la que son objeto: ante la incertidumbre e inescrutabilidad del destino, las nuevas propuestas religiosas ofrecen recursos simbólicos de motivación anímica; y un refugio ante las experiencias de hostilidad y discriminación de la que son objeto: ante la incertidumbre e inescrutabilidad del destino, las nuevas propuestas religiosas ofrecen recursos simbólicos de motivación anímica; ante el sufrimiento, ofrecen caminos de salvación y orientación al incrementar la sensación de control que se tiene sobre sí mismo ante circunstancias adversas. El rechazo que en otras circunstancias se hiciera explícito a personas con ideas religiosas distintas a las propias, se transforma en aceptación ante la necesidad de apoyo material y espiritual que los migrantes reconocen.

Tensión y conflicto en los procesos de cambio cultural

Los migrantes mixtecos de Ixpantepec establecidos en el norte del país para trabajar principalmente en actividades agrícolas, llegan a residir en colonias populares, campamentos o cuarterías, en un contexto de miseria e inseguridad (Velasco, 2000). En estos lugares, donde las condiciones de vida precarias propician la explotación laboral y la inseguridad social, y donde el trabajo infantil es necesario para la manutención familiar (Reyes de la Cruz, 2002), misioneros de distintas asociaciones religiosas realizan labor de asistencia, ofreciendo ropa, cobijas y alimentos, al tiempo que realizan proselitismo religioso. En

tanto que la calidad de vida de los mixtecos establecidos en Estados Unidos no es mejor. Su condición de indígenas campesinos de nula escolaridad opera negativamente, estancándolos en los espacios de trabajo menos remunerados: campos agrícolas, compañías de limpieza, industria de la construcción, prestadores de servicios, empleados domésticos o como trabajadores informales (Hernández, 2010). Mientras que las posibilidades de ascendencia económica son escasas pero no inverosímiles, se enfrentan a problemas relacionados con la discriminación y una franca exclusión en relación a su seguridad social y al reconocimiento de sus derechos fundamentales, haciéndolos extremadamente vulnerables a la explotación y reproducción de sus condiciones de pobreza (López y Runsten, 2004; Smith, 1992).

Algunos de estos migrantes vieron en los principios fundamentales de distintos credos religiosos, ciertas ventajas que se manifestaban en un mayor control de las situaciones adversas, y elementos de carácter simbólico a partir de los cuales reestructurar esquemas de pensamiento y percepción, que derivaran en nuevas prácticas sociales. Los nuevos conversos al regresar a Ixpantepec, comenzaron a organizar grupos de estudios bíblicos, llegando a conformar iglesias formalmente establecidas de evangélicos pentecostales, adventistas y testigos de jehová, que comprenden el 10.3% de la población total.⁹ Los significados de la vida religiosa y el orden moral de las personas conversas a otros credos, se enfrentaron con los significados de la vida tradicional, desencadenando cambios de fuerte impacto en los sistemas de organización sociocultural. Por ejemplo, al estar regulada la economía doméstica y política de Ixpantepec por sistemas

9 El 89.7 de la población de Ixpantepec es católica. Le siguen los cristianos con un 5.1%, de 1.3 de protestantes, 2.6% de testigos de Jehová y 1.3 de personas que se asumen sin religión (Moreno, 2011).

de cargos religiosos-civiles, buena parte de los recursos económicos se destina a la organización de un número importante de rituales públicos. El cambio religioso abre la posibilidad de romper compromisos sociales como los de patrocinar festividades religiosas, cuyo efecto es en principio conflictivo. Esto se debe a que cuando el converso religioso se separa de las normas y rituales locales, inmediatamente la cultura dominante ejerce coerción buscando su reintegración a “la normalidad”.

La cultura local tiende a reivindicar su tradicionalismo mediante estrategias que van desde la defensa pacífica de la “pureza cultural”, hasta su defensa mediante la violencia que desemboca en conflictos comunitarios. Por eso la naciente disidencia religiosa de Ixpantepec Nieves fue castigada y como consecuencia, las relaciones parentales, de amistad y vecindad se fracturaron. Señalados como “ateos” y “traidores de la fe”, comenzaron a enfrentar acusaciones morales y de orden legal. Apelando a los “usos y costumbres” de la comunidad fueron amenazados con despojarles de sus tierras, sancionados económicamente por desavenencia, y estuvieron a punto de ser expulsados de la comunidad. Esta persecución de la que fueron objeto durante dos años, alentó a los disidentes a reforzar su proselitismo y a formar grupos de asistencia y ayuda recíproca ante los actos de intolerancia y hostigamiento. El conflicto desembocó en la intervención las autoridades locales, que ya para entonces se conformaban por algunos disidentes religiosos. El acuerdo fue que podrían continuar realizando sus “cultos”, pero se comprometían a no realizar ningún tipo de proselitismo religioso público en el municipio. El acuerdo fue fijado bajo palabra. A pesar de las restricciones, la disidencia continúa aumentando considerablemente su feligresía, puesto que las redes de

parentesco y principios de vecindad, permiten la vertiginosa difusión de las nuevas doctrinas religiosas.¹⁰

El cambio religioso como detonante de una comunidad intercultural

En Ixpantepec, la religión católica continúa siendo vector de la cultura de relaciones sociales, a pesar de ello ha dejado de ser el único o más importante referente en la continua construcción de la organización social.¹¹ El monopolio que sustentaba la iglesia católica como regente de las actividades religiosas y comunitarias, ha visto reducidas sus fuerzas de regulación, control y dominio frente a su misma feligresía a partir de la migración y el crecimiento de grupos religiosos no católicos. La pluralidad religiosa ha incidido en la metamorfosis de la cultura local, transformándola de una comunidad monocultural, en una comunidad multicultural, donde comienza a estructurarse un sistema de organización social basado en los dominios de la interculturalidad, a partir de la negociación-tensión con la alteridad, que evita la ruptura en el marco de las formas tradicionales de organización y manifestación de la costumbre. El mensaje religioso de las iglesias no católicas tiende a confrontarse con las estructuras de percepción, significación y acción del mundo católico, desarrollando un tipo de praxis liberadora de los hábitos y conductas que ya no se asumen como únicos y necesarios, de modo que las formas culturales de resistencia al cam-

10 Gran parte de los conversos de las iglesias minoritarias tienden a propagar su fe como resultado de un proceso de auto enriquecimiento espiritual, y tiene como consecuencia el engrosamiento de la feligresía. La institucionalización del proselitismo no sólo es una estrategia expansionista, sino parte de una práctica teológica-ritual (Fortuny, 2003)

11 Una de las investigaciones más importantes sobre la diversidad religiosa en el estado de Oaxaca, los conflictos y cambios en las formas de organización social que genera, la encontramos en Marroquín y Hernández (2009).

bio cultural, han conformado un nuevo y variado campo social, donde lo tradicional y lo moderno se encuentran, tejiendo los hilos de nuevas formas de convivencia familiar-vecinal, y afianzando nuevas identidades.

Quiebre de las concepciones tradicionalistas y el principio de la interculturalidad

La práctica de lo religioso se articula con problemas bien terrenales, que hacen de lo religioso un proyecto público más que privado. La iglesia adventista en Ixpatepec, funciona no sólo como una institución que administra bienes simbólicos sagrados, sino como una institución de carácter moral, ético y de potencial organizativo, con el compromiso de informar y actuar sobre problemas sociales y materiales que se presenta en la vida cotidiana. Dedicar durante sus celebraciones religiosas tiempo considerable para ocuparse de asuntos relacionados con problemas inmediatos, y la posibilidad de planear una vida y un mejor futuro. Las “prohibiciones religiosas” que en apariencia tendrían carácter personal, impactan socialmente en la salud pública al promover la abstinencia de ciertas sustancias como el tabaco, alcohol, café, refrescos y grasas en exceso; fomentan la prevención y atención de enfermedades; la limpieza en la preparación de alimentos, hábitos higiénicos y aseo personal.¹² Se impulsa y orienta también la educación formal de los hijos, la práctica del ahorro y el trabajo comunitario, cuyo impacto social ha sido

12 Varios estudios multidisciplinarios recientes, han enfatizado en los beneficios de salud física y bienestar social que la adhesión religiosa y el seguimiento de restricciones impuestas les ha aportado a la feligresía. Dichos estudios han observado que la relación constante con su iglesia y la dedicación religiosa, se relaciona con una mayor estabilidad emocional, una disminución en los índices de violencia física y verbal, con una reducción significativa en el consumo de alcohol, tabaco y drogas y con el fortalecimiento de la salud física y mental, aumentando el auto estima y la eficacia personal (Sherkat y Ellison, 1999).

el de la planeación y realización de obras públicas, como la instalación y mantenimiento del alumbrado público, pavimentación de calles, instalación de redes de agua potable y drenaje. Siendo así que la propuesta religiosa y social adventista, comenzó a valorarse como positiva por un número importante de personas de la comunidad.

En cuanto a los testigos de jehová, lejos de ser un grupo religioso endógamo, valora las relaciones comunitarias, que alienta las relaciones fraternas y solidarias de ayuda recíproca. Si bien la interpretación ortodoxa de la Biblia pretende regir sus actividades familiares y comunitarias, su praxis traspasa las fronteras de lo “puramente religioso”, y constituye una postura de orden civil, concepción y reclamo que parte de una idea muy particular de ciudadanía desde lo religioso. De esta manera, las reuniones de estudios bíblicos son también espacios de reflexión sobre las condiciones del mundo que habitan. El proselitismo religioso que realizan, expresa una postura en relación a sus propias condiciones de vida comunitaria, por lo que llega a tocar fibras sensibles en función del ejercicio reflexivo que opera como reflejo de sus “condiciones reales de existencia”. Esta ha sido una de las causas del éxito relativo en la expansión de la iglesia. Su postura de “renuncia al mundo”, como dimisión de lo que consideran mundano, no promueve la desvinculación comunitaria, sino que impulsan nuevas formas de organización social basadas en la justicia y la honestidad. Participan en tequios y aunque en casos excepcionales, en cargos de administración pública municipal, ocupando puestos relativamente significativos para la toma de decisiones importantes. Lo anterior, que parecería ir en contra de su convicción de evitar relaciones con el Estado y los gobiernos en turno, se justifica al argumentar que en Ixpantepec, no son los partidos políticos sino “la co-

munidad”, quien debe administrar los bienes públicos. Igual que los adventistas, los testigos de jehová mantienen fuertes restricciones dietéticas que impactan la salud pública en general, evitando la ingesta de alcohol y tabaco, promoviendo hábitos de limpieza en el aseo personal y en el mantenimiento de los hogares. La conducta de los miembros de esta iglesia es percibida socialmente como intachable y valorada positivamente. En una comunidad donde se aprecian las labores de trabajo comunitario, los testigos de jehová cumplen su participación en tequios y con todo compromiso social, siempre que se mantengan al margen de las celebraciones religiosas católicas.

Comentarios finales.

La interculturalidad como proyecto político comunitario

La dinámica de la vida comunitaria de Ixpantepec Nieves, no representa en absoluto el modelo ideal de comunidad indígena que se reproduce en los marcos de una antropología clásica. Conceptos como tradición, costumbre y cosmovisión, son necesarios redimensionar si se pretende comprender la complejidad que expresa la diversidad cultural dentro de las mismas comunidades llamadas tradicionales. Con la presente investigación de carácter etnográfico, pretendemos contribuir a mostrar que el cambio cultural que pone en entredicho la reproducción de una cultura monolítica, surge no sólo de la intervención cultural como una forma de imposición, sino también del corazón propio de la dinámica cultural local, derivado de su propio horizonte histórico; y que un proyecto de carácter intercultural, surge también como proyecto endógeno, integrado a las dinámicas que se construyen en torno

a las conexiones transnacionales que detonan el cambio y diversidad cultural.

La vida de los mixtecos de Ixpantepec Nieves se caracteriza por ser más bien precaria. La pobreza y carencia de recursos tienden a limitar la movilidad social, la ascendencia económica y la cobertura de necesidades básicas relacionadas con la alimentación, la educación y el trabajo decente, obstaculizando el acceso a una mejor calidad de vida. La integración colectiva de carácter solidario ante problemáticas comunes, puede superar las barreras que surgen de la diferencia, que como en el caso mixteco aunque no se está libre de tensiones, orientan la acción comunitaria a problemas de carácter público. El continuo proceso de construcción de lo comunitario, se convierte en la búsqueda de soluciones colectivas, que ante la diversidad, lleva aparejada la reestructuración los compromisos dentro de la estructura de la parentela y de la vecindad. En este contexto, la migración y la conversión religiosa son factores esenciales que potencian cambios en la práctica de valores y estilos de vida promovidos y aceptados por los propios mixtecos. Han sido estos migrantes quienes después del contacto con miembros de iglesias no católicas tanto en Baja California como en los Estados Unidos, impulsaron y crearon los primeros centros de estudios bíblicos que después se convertirían en iglesias formalmente establecidas. El cambio religioso que en un principio fracturó las relaciones familiares y comunitarias, rápidamente se legitimó, y los conversos fueron adquiriendo prestigio al impulsar la regeneración de alianzas y un nuevo tipo de comunidad solidaria. La diversidad religiosa también permitió el cambio en los estilos de vida, sistema de relaciones sociales y nuevas formas de organización comunitaria. Así, los adventistas y testigos de jehová impulsaron una economía domésti-

ca basada en el trabajo, autoempleo, ahorro y racionalización en la administración de los gastos, cuyo impacto social se refleja en el acceso a una mejor calidad de vida. Valorar públicamente la salud y la educación, definió una política comunitaria que reclama ahora la seguridad y justicia social.

El proceso de cambio cultural en Ixpantepec se presenta de carácter dialéctico en relación a los migrantes mixtecos radicados en Sinaloa, Tijuana, California y Washington, quienes lejos de mantener integras sus formas de organización tradicionales, se integraron a un contexto cultural que abrió la puerta al cambio de valores, creencias y objetivos, a partir del hecho migratorio. Si bien es cierto que gran parte de estos mixtecos continúan reproduciendo el costumbrismo católico, no debe ignorarse que otra buena parte de los mixtecos ya no profesa la fe católica y que por lo tanto se han restringido de la participación en los sistemas de cargos religioso y han adoptado estilos de vida no sólo diferentes sino contestatarios a los de la costumbre.

La disidencia religiosa no sólo transformó las creencias de las personas, además, suplió las obligaciones que el Estado históricamente no ha estado interesado en realizar, como en el campo de la salud pública al formalizar y difundir hábitos alimenticios, de limpieza y aseo personal, con lo que reducen los riesgos de contraer enfermedades gastrointestinales, desnutrición y enfermedades de la piel, tan comunes en comunidades abatidas por la pobreza. Al mismo tiempo, impulsaron el estudio académico, la lectura de interés general, el autoempleo y la superación económica. La promoción de un sistema de organización social basado en relaciones solidarias dentro y fuera de la parentela, ha logrado contrarrestar los conflictos y las adversidades a las que se enfrentan las personas en con-

textos de miseria, promoviendo la unidad como forma de sustento comunitario. Esta capacidad de auto-organización, muestra que las prácticas interculturales pueden llegar a tener un impacto trascendente en el continuo proceso de construcción comunitaria, y trascender también las barreras de un Estado benefactor ausente.

Bibliografía

- Alcalá, Eli Reyes C. (1994).**
Migrantes mixtecos: El proceso migratorio de la Mixteca Baja. México, INAH.
- Domínguez Santos, Rufino (2004).**
"Migración y organización de los indígenas oaxaqueños", Sylvia Escárcega y Stefano Varese (coords.) *La ruta mixteca: El impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*, México, UNAM.
- Durand, J. (2007a).**
"El programa Bracero (1942-1964). Un balance crítico", *Migración y desarrollo*, núm. 9.
- (2007b).**
Braceros. Las miradas mexicana y estadounidense, *Colección Desarrollo y Migración*, México, Porrúa.
- Edinger, S. (1996).**
The Road from Mixtepec: A Southern Mexican Town and the United States Economy With editors Evan N. Edinger, James M Guerin and Ann E. Mason. Fresno, CA: Asociación Cívica Benito Juárez.
- Farfán M. y Castillo J. (2001).**
"Migrantes mixtecos. La red social y el sistema de cargos", *Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey*, núm. 11.
- Fortuny L, Patricia (2003).**
"Competencia por las almas en el contexto de la diversidad religiosa", Miguel Hernández Madrid y Elizabeth Juárez Cerdi (eds.), *Religión y Cultura, México, Colegio de Michoacán*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Fox, Jonathan y Ribera G. (Coords.) (2004).**
Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos, México, University of California, Porrúa.
- (2008).**
"Entre la memoria y el olvido: padres migrantes indígenas", Juan Carlos Ramírez y Griselda Uribe (coords.), *Las masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres.* México, Plaza y Valdés.
- INEGI.**
<http://www.inegi.org.mx/>. [Fecha de consulta, 25 de septiembre de 2015].
- Kearney, M. (1999).**
"Fronteras fragmentadas, fronteras reforzadas", Gail Mummert (ed.), *Fronteras Fragmentadas*, México, El Colegio de Michoacán.
- Leal, A. (2001).**

La identidad mixteca en la migración al norte: el caso del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, <http://alhim.revues.org/index610.html>. [Fecha de consulta, 25 septiembre de 2015].

López, Felipe H. y David R. (2004).

"El trabajo de los mixtecos y los zapotecos en California: experiencia rural y urbana", Fox, Jonathan y Gaspar Rivera (Coord.), *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*, México, Porrúa, 277-309.

Marroquín E. y Alberto H. (2009).

"Oaxaca: una diversidad conflictiva", Alberto Hernández y Carolina Rivera (coords.), *Regiones y religiones en México*, México, COLEF-CIESAS-COLMICH.

Mora Vázquez, Teresa (1982).

La Mixteca Baja. Su migración, Nieves Ixpantepec y San Nicolás Hidalgo, Oaxaca, *Cuaderno de Trabajo 30*, México, INAH.

(1996).

Nduandiqui y la sociedad de Allende en México. Un caso de migración rural-urbana, México, INAH.

Moreno Gaytán, Silvia (2011).

Organización social y migración en el desarrollo rural, Ixpantepec Nieves mixteca baja oaxaqueña, *Tesis de maestría inédita*, México, Colegio de Postgraduados.

Odgers Ortiz, Olga (2006).

"Movilidades geográficas y espirituales: cambio religioso y migración México-Estados Unidos", *Economía sociedad y territorio*, Vol. VI, núm. 22.

Reyes de la Cruz, Virginia (2002).

"La niñez jornalera de la mixteca oaxaqueña", Foro invisibilidad y conciencia, migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México 26 y 27 de septiembre.

Sánchez E. (2010).

"Los Hombres que dispersó la migración: paternidades y compadrazgos indígenas transnacionales", Virginia Fons, Anna Piella y María Valdés (edits.), *Procreación, crianza y género: Aproximaciones antropológicas a la parentalidad*, Barcelona, PPU.

Sherkat, Darren y Christopher Ellison (1999).

"Recent developments and current controversies in the sociology of religion", *Annual Review of Sociology*, núm. 25.

Smith, Robert (1992).

"New York in Mixteca; Mixteca in New York", *Report on the Americas*, Vol. XXVI, núm. 1.

Velasco Ortiz, Laura (2000).

"Imágenes de violencia desde la frontera México-Estados Unidos. Migración indígena y trabajo agrícola", *El cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, año/volumen 16, núm. 101.

(2002).

"Agentes étnicos transnacionales: las organizaciones de indígenas migrantes en la Frontera México-Estados Unidos", *Estudios sociológicos*, Vol. XX, núm. 59.

CAPÍTULO IX

EDUCAR EN EL OCIO PARA LA INTERCULTURALIDAD: UNA RESPUESTA A LA MODERNIDAD

**MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ
OLIVA SOLÍS HERNÁNDEZ**

Introducción

REFLEXIONAR SOBRE EL ocio desde la interculturalidad, es una forma de recuperar la vida cotidiana como una organización social desde lo axiológico, lo cual pone especial atención al concepto de cultura y de interculturalidad. La diferencia cultural tiene como base la condición humana, de ahí la necesidad de reflexionar en los procesos culturales que han sido motivados y orientados por la modernidad, que invitó a buscar el bienestar material en el aquí y ahora, a través de las ideas de productividad y consumo. El ocio como una manifestación cultural se vio trastocado por el consumo, condición que lleva a homogeneizar formas de diversión y descanso en las diversas culturas, para excluir otras que forman parte de la cultura local. Una apuesta es educar para la vivencia del ocio que lleve al disfrute de la vida, por medio de prácticas propias de la cultura local y, a la tolerancia de la diferencia. El ocio como humanización, diversión, reflexión y convivencia es una forma de construcción de sí, que permite el rescate

de la identidad personal y la construcción de prácticas que resignifiquen la vida y aminoren los efectos perversos de la modernidad.

El objetivo del presente texto es reflexionar sobre la importancia que tiene el ocio para los procesos de humanización de las personas, pero también como respuesta a las dificultades para la convivencia intercultural ocasionados por los efectos de la modernidad. Cuando los hombres llegan a este mundo, lo encuentran ya constituido sobre una base axiológica que les permite el despliegue y contención de las interacciones sociales. Tal base está dada por la cultura.

La cultura es la red que permite la reproducción y producción del mundo, es dinámica y está en constante transformación. A partir del cambio y la continuidad cultural es que podemos hablar de distintas etapas históricas, caracterizadas por una serie de modelos y valores que permiten dar una cierta uniformidad a la forma de pensar el mundo y actuar en él. Dentro de estas etapas históricas la modernidad ha ocupado un lugar central. La modernidad es un movimiento que trastocó los significados de la vida terrenal, uno de ellos fue el trabajo y el descanso. El trabajo, que había sido concebido como el medio a través del cual se dignificaba lo humano, cobró un nuevo significado y su contraparte, el ocio, se convirtió en un pilar de la vida moderna al concebirse como un derecho, formando así parte de la cotidianidad y siendo el pretexto para una práctica de consumo que sostiene la vida económica. La idea de incrementar la productividad y el consumo llevó a la marginación y exclusión de ciertos grupos culturales, es decir, de aquellos que no producen bajo ciertos estándares de eficiencia o de aquellos que no consumen lo que el mercado ofrece. Frente a este proceso de exclusión típico de la modernidad, la educación para el

ocio puede ser una respuesta, porque sería una forma de recuperar el sentido de vida desde el interior de la persona, y encontrarse con el otro diferente desde el respeto y la aceptación, lo que significaría relaciones de interculturalidad más equitativas.

Interculturalidad

Hombres y mujeres al estar arrojados en el mundo se ven obligados a la creación y creatividad para la producción del ambiente y reproducción de los sujetos. Tal situación lleva a crear reglas, normas de convivencia y de comunicación, así como reglas para manipular objetos y herramientas, es lo que Heller (1991), denominó el saber qué y saber cómo. Estos saberes le permiten organizar la vida en sociedad para realizar tareas que exigen cooperación, mantener la cohesión del grupo y la coacción a las reglas y normas. Así mismo crea sistemas de comunicación entre los integrantes de los grupos, se organiza en instituciones que permiten estructurar vínculos, satisfacer necesidades, socializar y transmitir a otras generaciones los conocimientos y saberes acumulados. La organización de la vida social deriva de la condición humana y de sus necesidades inherentes.

La vida cotidiana de todo hombre y mujer transcurre en formas concretas de integración y marcos de socialización, que permiten la apropiación del mundo dado en sus técnicas, hábitos y comportamientos para la reproducción social y particular (Heller, 1982). Un primer momento es la producción y apropiación del ambiente, pero aquello que hace que la vida sea realmente humana y que el sujeto sea capaz de construirse a sí mismo, según Heller (1991), es una base axiológica en esa cotidianidad. En la vida cotidiana se expresa y reside la condición humana

que es orientada valorativamente, desde el momento que la regulación instintiva es sustituida por la regulación social normativa, que permite la reproducción del sujeto y de lo social (Heller, 1991).

La regulación social normativa se deposita en la cultura, ésta es la que sujeta el instinto por las normas y valores que se socializan a lo largo de la vida. En todo grupo humano el saber qué y saber cómo necesitan justificarse, de ahí que se visten de significados para los sujetos. Los valores y normas deben ser preferencias conscientes que son reguladas socialmente, además, adquieren el carácter de imperativos que procuran validez universal. La vida cotidiana se convierte en una experiencia intersubjetiva del mundo, el ambiente inmediato que dota de un sentido compartido a la vida y que orienta la conducta para la reproducción de lo social y de las personas (Heller, 1991 y 2002), lo cual permite no sólo la apropiación de la cultura sino también adquirir un estilo de vida e identidad.

La persona llega a un mundo ya constituido, pero además llega a este mundo con una carga genética, así como en un tiempo y espacio social determinado que van a condicionar las bases de los aprendizajes para la comunicación, las formas de manifestar la afectividad y la creatividad, así como los medios del desarrollo cognitivo e imaginativo (Heller, 1991). Justamente estas condiciones son las que forjan una identidad personal y, al mismo tiempo una identidad cultural. Esas condiciones de carga genética configuran el sentido del yo, es decir, una personalidad; así como un ser social que se aprende en el proceso de socialización.

El ser individual, según Durkheim (2004), consiste en reconocerse a sí mismo y todo aquello que lo define como individuo: gustos, sentimientos e historia personal, lo que va constituyendo la conciencia de la identidad, esos

elementos esenciales de sí mismo. En cuanto al ser social, aquellas ideas, sentimientos y prácticas, van dando significado a la vida en comunidad y configuran un nosotros. Los procesos de socialización son la posibilidad de hacer la conducta predictiva y canalizar los instintos, con cierta autonomía, a los patrones culturales. Así, la cultura hace posible la convivencia social a partir de convenciones y normas, es una forma de homogenización que permite diferenciarse de otros. Es importante reconocer que la convivencia cotidiana expresa la personalidad de los sujetos, es decir, una libertad de apropiación de la cultura y el ser social que objetiva un nosotros.

La expresión del nosotros ha dado origen a la conformación de grupos con lenguas, creencias, valores, símbolos, artefactos y creaciones humanas que los han diferenciado en su interior y respecto de otros grupos; diferencias que han llevado a la aparición de culturas diferentes y diversas a lo largo de la historia y en regiones del mundo. Cada cultura se desarrolla y toma rumbos diversos, dando como resultado una diversidad cultural actual que tiene su origen en un pasado milenario.

Desde esta perspectiva se puede decir que la cultura es algo que crean y recrean las personas al interior de los grupos sociales por medio de la interacción social y, que dicha interacción social permite que los sujetos vayan construyendo su propia identidad personal y colectiva. Cada grupo social se identifica por una variedad en las formas de organización y convivencia social, que va desde la conducta, vestimenta, alimentación, espiritualidad, arte, hasta las formas de producción y consumo. Cada grupo humano tiene una singularidad que le identifica y le diferencia de otros.

La singularidad de estos grupos comprende la vida integral a un nivel local, como es el trabajo, el descanso, el

ocio, los pasatiempos, la fiesta, las formas de liberación, deporte, juego, religión, artes y todas aquellas formas que configuran la cotidianidad y que reflejan la concepción que se tiene del mundo y la orientación cognitiva de los sujetos. Estos distintos grupos humanos, a lo largo de la historia, han estrechado formas de relación social, que van desde el diálogo respetuoso y tolerante, la aceptación y reconocimiento, hasta la dominación, imposición, discriminación, intolerancia, conflictos; además de la desigualdad económica y social entre los grupos, situaciones que llevan a procesos como la asimilación, segregación, deculturación o aculturación.

Frente a los conflictos que ha padecido la humanidad, derivados de las diferencias culturales, se ha erigido un nuevo pensamiento: la interculturalidad. Entendemos por interculturalidad una nueva forma de relacionarse (individuos, grupos, pueblos) tendiente a reconocer lo diverso como eje rector. Tal reconocimiento implica una relación de igualdad entre la diversidad, de respeto y aceptación, de diálogo y consenso como mecanismos para la resolución pacífica de los conflictos y las diferencias. Desde esta perspectiva, lo idóneo sería el intercambio respetuoso entre las culturas, que es transitar por el camino de la coexistencia respetuosa con los demás (Castellano, 2012), solo entonces es posible el reconocimiento del otro diferente.

Modernidad y trabajo

La cultura, entendida como objetivaciones, provee de significados compartidos que se dan por asumidos. Al ser una creación y recreación de los individuos es dinámica según el tiempo y espacio. Un movimiento cultural que llevó a grandes cambios en la vida cotidiana, sobre todo

en el trabajo y el descanso, fue la modernidad. Antes del arribo de la modernidad la tradición fue la brújula que orientó la vida, estableció entre los miembros de la comunidad el cómo dormir, vestir, comer y trabajar, entre otros aspectos de la vida cotidiana. La tradición indicó quién era quién y lo que dios esperaba de ellos.

En la comunidad tradicional, García (2011), sostiene que el tiempo vinculado a la tradición se caracteriza por una cotidianidad e historia orientada por lo divino, el mundo se rige por los designios de dios. Aquello que mantiene la paz y armonía es la tradición, fuente de la estabilidad. A través de esa identidad colectiva, el quiénes somos, es como se hace posible que perdure el legado de los antepasados en el presente. La tradición, dice Hobsbawm (1983), tiene el fin de inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica continuidad con el pasado.

La tradición tiene implícito el sentido de comunidad, no hay un individuo atomizado, sino que hay individuos en colectivo. Según Echeverría (2010), la vida comunitaria atenúa la diferenciación jerarquizante, se establecen compromisos en colectivo, porque se establecen relaciones y lazos comunes. En la comunidad se persiguen objetivos en común, hay una misma historia compartida, así como tradiciones y costumbres que llevan a reconocer una cultura compartida. La modernidad significó, según Heller (1991), igualdad y libertad para todos, ahora cada sujeto podría buscar su felicidad y bienestar en el aquí y ahora; la racionalidad axiológica quedó sujeta al reconocimiento social y de acción de los sujetos.

Por su parte, Giddens (2012) reconoce que despojar lo social de la tradición es vivir de una manera abierta y flexible, minando la costumbre del pasado, experimentando autonomía y libertad. Al mermar la tradición tam-

bién lo hace la identidad personal, la percepción del yo cambia; ahora se deposita la tarea de construcción de la identidad en el propio sujeto y comienza un nuevo orden, asistimos al rompimiento de los moldes preestablecidos para tomar la responsabilidad de la libertad y construir el propio proyecto de vida personal.

Los límites y contenciones que ofrecía la tradición se diluyen. Tanto Echeverría (2010), como Bauman (2002), sostienen que se pasa de un pensamiento religioso a la confianza en las propias capacidades humanas y viene un desencantamiento de dios. La tradición concebía al sujeto en comunidad, con lazos de compromiso y de jerarquización social natural, la modernidad propone un sujeto individualizado que prioriza sus intereses personales por encima de los intereses colectivos. También pasamos de un sujeto con virtudes, acostumbrado a luchar por un fin último, a un sujeto de la inmediatez, de un tiempo que creía que las cosas son para siempre a la fugacidad de tener, consumir y tirar.

Los tiempos modernos prometen la felicidad material en el aquí y ahora, idea que lleva una nueva forma de percibir la existencia y es la productividad, menciona Bauman (1998), lo más importante. En la modernidad hay que trabajar ya no para dignificar a la persona, sino para ganar dinero y comprar lo que se desee; de ahí que para Faciolince (2011), se inaugura la cultura de trabajar toda la vida, vivir para producir y consumir. El tiempo es pensado en términos de dinero, de donde se sigue que el tiempo que no es productivo es un desperdicio. Esto hace que perdamos la vida misma porque se niega un tiempo personal y de encuentro social. Al llenar la vida con la productividad perdemos el sentido de ella, porque nos concentramos en la acumulación de cosas y en alcanzar los fines de la producción programada.

Estas nuevas condiciones culturales llevan una forma de sociabilidad desde la lógica de la economía, la cual pugna por la satisfacción de necesidades mediadas por el mercado; condiciones que, con el paso del tiempo, interpelan las prácticas cotidianas y la experiencia de vida porque van imponiendo formas estereotipadas y homogéneas de trabajo, descanso, diversión, entretenimiento que contribuyen a reforzar una forma dominante de estar y excluir formas tradicionales de trabajar y pasar el tiempo. Menciona Touraine (2000), que la modernidad impuso imperativos y significados contrarios a la identidad cultural y a la misma esencia del sujeto, alejando cada vez más, al sujeto, de las dinámicas culturales propias e insertándolo a la lógica moderna.

Ocio

El ocio en el siglo XIX es uno de los pilares de la cotidianidad¹; tanto el trabajo como las diversiones, las fiestas, encuentros gozosos son parte de las actividades diarias. Menciona Cuenca (2000), que es el tiempo de la libre elección y del autocondicionamiento hacia la fruición. Las actividades felicitarias son lo esperado, aquello que hacen feliz, que son elegidas en libertad, experiencia gratuita, vital y enriquecedora que expresa la forma de percepción del mundo. Más allá de lo gratificante está la capacidad contemplativa y el cómo el sujeto construye su vida desde la idea de lo que es una “buena vida”. La visión humanista del ocio considera que es una experiencia gratuita, vital y enriquecedora de hombres y mujeres.

1 En la sociedad moderna el trabajo ya no ocupa el papel central en la configuración del tiempo y de la vida, el aumento del desempleo, el trabajo virtual, las tecnologías en casa, contribuyen a que el ocio se extienda a toda clase social (Cuenca, 1999).

El ocio, desde esta postura, es el medio para alcanzar la felicidad. Aristóteles (1976), hace alusión a un bien único y supremo que da felicidad, estado ideal del alma; así mismo menciona que todo conocimiento y elección apunta a la búsqueda de felicidad, la cual se encuentra en el placer, honor o riqueza. El ocio como felicidad tiene el componente material y subjetivo como el amor y el honor, las actividades y la contemplación. Cuenca (2000), sostiene que el ocio es una vivencia personal agradable y placentera. El hecho de que sea una experiencia personal se convierte en un medio para objetivar lo que se es.

Al ser el ocio una manifestación de la personalidad, se eleva por encima de la condición económica, lo temporal, de la actividad y de la formación del sujeto, porque lo que importa es el sentido que se le imprime a las actividades de ocio, por el hecho de ser esperadas, queridas y deseadas (Cuenca, 2000). El ocio, al ser la búsqueda de un bien excelso, que es la felicidad, lo conecta con el mundo de la emotividad y de las motivaciones intrínsecas de hombres y mujeres. Al ser una cuestión intrínseca expresa estilos de vida, identidad, sentido y búsqueda de autorrealización personal.

La visión humanista del ocio se apoya en el pensamiento aristotélico. Para Aristóteles (1976), el ocio es lo que permite la emancipación del alma y la felicidad, que se alcanza a través del buen saber, que es aprender a pensar, para alcanzar un buen vivir. Vivir de buena manera es una actividad, es decir, construir una realidad que no existía pero que puede ser a través del arte, ciencia o política. El ocio humanista se define como actividad no utilitaria, es decir, aquellas actividades que se caracterizan por su nobleza y que forman parte de la capacidad de percepción receptiva y contemplación de hombres y mujeres. Esa búsqueda del buen vivir es la capacidad de

construcción del sujeto en actividades felicitarias (Cuenca, 1995). El ocio como gratuito y vital, libre y gozoso, se eleva por encima de la necesidad primaria llenando de felicidad y plenitud al sujeto.

El ocio como experiencia y vivencia tiene un carácter procesual porque se incorpora a la cotidianidad como presente, pasado y futuro en todas direcciones. Éste tiene un tiempo de gestación y desarrollo, según el tiempo social es posible medirlo, pero desde una experiencia subjetiva es imposible medir los efectos del ocio. El ocio se espera, desea y proyecta, luego se disfruta y finalmente se rememora; cobra significación cuando supera la barrera del tiempo social. La esperanza hace esperarlo con ilusión y proyectarse a futuro, en el presente se prepara, y luego viene el tiempo del recuerdo que refuerza la experiencia de volver a vivir. La experiencia de ocio es dinámica y creativa (Cuenca, 1999).

La capacidad de esperar e ilusionarse con alcanzarlo es lo que permite romper la rutina con el trabajo y dar sentido a la vida. El soñar con actividades felicitarias permite moverse a realizar actos gratuitos, fuera de la esfera del utilitarismo, que capaciten a un buen vivir a saber pensar, obrar y expresar, enriqueciendo y dando sentido a la vida personal. El ocio juega un papel trascendental en la vida de todo hombre y mujer porque es búsqueda de sí mismo y sentido de vida, al hacer las cosas que gustan; para ello no es necesario gastar dinero, el ocio es más que consumo. La economía hace tangible lo intangible, pero la experiencia intrínseca hace memorable la experiencia.

El ocio humanista mira al sujeto de manera integral, es decir, para Cuenca (1999) es importante reconocer el estado físico, emocional, intelectual y espiritual de hombres y mujeres porque son condicionantes para la experiencia. Asimismo la edad, discapacidad y amplitud

cultural intervienen en el proceso de saber pensar y deseear actividades de ocio. Esta visión del ocio trasciende el consumo, la dispersión, diversión y pasividad, porque busca la gratificación gratuita, el crecimiento humano y estrechar lazos solidarios con los otros.

La función principal del ocio humanista, menciona Cuenca (1999), es el restablecimiento del equilibrio físico y psíquico; la cotidianidad es la mezcla de aspiraciones y proyectos así como retos, dificultades, problemas, oportunidades, de ahí que es necesario reflexionar, crecer, cambiar de rumbo, madurar los sueños. El ocio es la experiencia que permite superar las crisis y vislumbrar la transformación de la cotidianidad. En el curso de prácticas gratificantes es posible reflexionar y abordar las crisis e ilusionarse con un futuro mejor; porque es el medio para ensanchar la capacidad de soñar, crear, contemplar y ser generosos.

Se debe reconocer que la vivencia del ocio humanista está subordinada y en interdependencia con los valores personales y sociales, de ahí que estas actividades no siempre puedan ayudar a crecer y transformar la vida, o quizá de manera inconsciente nos ayuda a alcanzar condiciones más dignas de vida. El ocio depende de valores para alcanzar la madurez en la gratificación y alcanzar este nivel lo hace humanista, porque es ir más allá del placer, acumulación y diversión, es la búsqueda del bien, felicidad y dignidad humana, que haga al sujeto ser capaz de manejar las experiencias importantes de la vida y construir la vida desde un proyecto de vida (Cuenca, 1999); es aquello que Heller (2002), define como ser adulto que produce y reproduce lo social y crea su vida personal.

Las necesidades personales, el grado madurez y desarrollo personal también direccionan las actividades de ocio, quienes se preocupan por ser solidarios busca-

rán actividades para ayudar a los demás, aquellos que se preocupan por sí mismos buscarán un ocio de placer y diversión. Así, los valores y necesidades que direccionan el ocio, terminan por ofrecer pautas de comportamiento individual y social. El ocio solidario abre a los demás, vuelve comprensivos y empáticos a los sujetos, la satisfacción estará en la búsqueda y realización de valores de la ciudadanía y convivencia social armónica.

Tampoco se puede concebir al ocio como descontextualizado del entorno social en que se vive pues existen condiciones que impiden el disfrute. Cuenca (1999), sostiene que la rutina y el aburrimiento son los peores enemigos del ocio, porque obstaculiza el dinamismo temporal y creativo de desear, esperar, actuar y recordar, es cuando se socava la esperanza de un futuro gozoso, el presente es inactivo e insatisfactorio. Lo grave de la monotonía es el abandono a la risa, alegría y esperanza y el arribo del aburrimiento, por la ausencia de actividades felicitarias.

Ocio, modernidad e interculturalidad

Una de las características del ocio es la diversión, las diversiones cumplen un papel fundamental en el sistema económico. El ocio teje lazos con la industria cultural y de las diversiones en la sociedad occidental de nuestro tiempo. Con el advenimiento de la Revolución Industrial y el auge de la industria, el ocio adquiere una nueva connotación, es tiempo improductivo pero de consumo, Coriat (2008), habla de la producción a gran escala y del consumo masivo.

En la sociedad moderna el ocio tiene una utilidad económica, por un lado el descanso laboral contribuye al mejoramiento y rendimiento laboral, así como tiempo liberado para el consumo. El trabajador se convierte en

consumidor de bienes que debe absorber. El tiempo de ocio es tiempo de consumo, la industria del entretenimiento se hace presente en el centro comercial, equipos de sonido de alta fidelidad, así como todo reciente avance tecnológico en la electrónica e informática abre un espacio en el ocio moderno.

Los autores Riesman (1985), Dumazedier (1971), Fromm (1961), Marcuse (2010) y Lefebvre (1984), sostienen que el ocio se asocia a una actividad compensatoria al trabajo, que se caracteriza por ser generadora de un cierto placer que se encuentra en el consumo y acumulación de mercancías. Placer, consumo y ocio son componentes de la modernidad que significó la promesa de abundancia material. Lipovetsky (1990), argumenta que por el consumo logramos la diferenciación marginal, estamos ante una sociedad de la seducción y lo efímero. Estamos frente a una sociedad que se conduce por deseos antes que por necesidades. El riesgo de este ocio es la vacuidad que alimenta el consumismo, en la necesidad de poseer mercancías para llenar los vacíos existenciales y la cosificación de la cotidianidad (Bauman, 2007).

Por su parte, Lefebvre (1984), y Sue (1992), añaden que el ocio moderno está ligado a mercancías y aparatos modernos, a la publicidad y la imagen, así como alejado de la creatividad. Para Igarza (2010), estamos en una sociedad de ocio intersticial mediado por la tecnología. Sartori (2009), declara que impera la primacía de la imagen sobre lo inteligible, que se vive un ver sin entender, ocasionando el deterioro de la capacidad simbólica de hombres y mujeres, siendo solamente espectadores de los medios visuales. Estas realidades hacen del ocio un factor de enajenación. Gubern (2012) sostiene que Internet es una habitación desordenada de datos en donde nunca se

sabe cuál es la oferta y tanta información dificulta la memoria y los procesos cognitivos.

Estas nuevas condiciones van afectando la socialización y la creación de identidades sociales. La experiencia vital del ser individual, los pensamientos y deseos, quedan condicionados por la exacerbada publicidad que induce al consumo, el ser social que se configura en el grupo se ve afectado por la masificación del mercado diluyendo la diversidad cultural. Condición moderna que interfiere en la comunicación intercultural, porque al incitar al sujeto a vivir en la individualidad y descargarle el compromiso de trazar el proyecto de vida, se desconoce la interdependencia con su grupo cultural y con otros grupos con los que se puede vincular. Efectos de esta desvinculación puede ser la marginalidad en la cultura propia y respecto de otras culturas que poseen elementos contrarios a los propuestos por la modernidad.

Existe una necesidad de reconocer la interdependencia, reconocer el valor de las culturas y la aceptación de éstas. Un camino posible para lograrlo es la educación para el ocio pues, al ser este una práctica procesual que se funda en los sueños y proyectos, puede ser una forma de re-significación constante de la existencia desde ese ser individual que está estrechamente vinculado a la cultura.

La educación para el ocio desde la interculturalidad

El ocio es un proceso creativo que objetiva lo que se encuentra en el interior. Las prácticas felicitarias expresan la forma de percepción que se tiene del mundo, la actitud contemplativa ayuda a idear lo que es una buena vida, esto es una forma de responsabilizarnos y de preguntar por nosotros mismos sobre cómo vivir (Freire, 2005 y

2013), actividades que corresponden a la creatividad e imaginación.

Las prácticas de ocio son el espacio de construcción de sí, hacer lo que agrada en libertad se convierte en un proceso formativo porque lo mueve la necesidad de ser más, a partir de la reflexión y la acción. Este imaginar y obrar interpela a todas las esferas de la vida cotidiana, porque hacen que el sujeto sea capaz de enfrentar la cotidianidad, manejar las crisis y sus posibles rupturas (Cuenca, 2000).

Las prácticas de ocio son expresión de la personalidad, del ser individual. Mujeres y hombres se objetivan constantemente en la cotidianidad, la apuesta está en que cada persona construya la vida personal, pero sin la imposición de prácticas culturales determinadas. Touraine (2000), menciona que cuando se imponen prácticas culturales se cae en el rechazo y exclusión de otras formas de significar la vida y se legitima una referencia cultural. La libertad, según Bauman (2010), es justamente elegir en independencia a las imposiciones del mercado, y es justamente lo que propone Touraine (2000), vivir en libertad e igualdad, lo cual significa independencia de las demandas del mercado y de la organización social dominante.

Un primer paso para alcanzar la coexistencia respetuosa entre los sujetos y las culturas es reconocerse diferente e interdependiente entre sí; el encuentro de culturas es la expresión de un amor gratuito a la vida, porque lleva implícito el anhelo de una vida digna que exige amar, leer el mundo y la palabra, superar el miedo al otro diferente para poder creer, crear y trabajar. Lo felicitario, desde lo personal y desde la propia cultura en libertad, significa dar un sí a la vida desde lo diferente y complementario, para estar en un constante proceso de humanización (Freire, 2012); es decir la armonización entre lo

que se es y el respeto a los demás que enriquecen el mundo con su presencia.

La persona como ser individual, poseedora de una identidad y de una historia personal, guarda en su interior sueños de realización, fruto de un sentimiento de incabamiento que lo lleva a querer ser más. La educación para el ocio debe rescatar, impulsar y fortalecer la actividad de soñar, porque soñar es la ruta para la realización de cosas factibles rompiendo el dique del desencanto y la incertidumbre; una forma de superar las relaciones sociales basadas en lo económico que van socavando la autonomía de los grupos para integrarlos a una lógica de consumo global. Soñar con la comunicación intercultural es el inicio de la transformación. Al soñar se denuncia un presente desagradable y se proyecta un futuro mejor; imaginarse obliga a trazar acciones para alcanzar la utopía. El inédito viable es la capacidad de hacer realidad un sueño (Freire 2001, 2005, 2013), la utopía es posible porque el sujeto es capaz de construir su propia historia, tiene la capacidad de conocer sus situaciones límite, lo que le desafía a la transformación e impulsa a la esperanza. El inédito viable implica reflexión y acción, es una dialéctica entre el pensar y el actuar en un contexto social situado.

La utopía comienza con la imaginación. El acto de imaginar se funda con la posibilidad de buscar y encontrar, de identificar posibilidades, caminos y oportunidades, el ocio es la incubadora perfecta para soñar con relaciones de respeto que lleven a dignificar al otro. Buscar, sentencia Greene (2005), es moverse hacia un futuro contemplado, trazado por la imaginación. El ocio, lo felicitario, puede ser el momento para resignificar, problematizar, criticar y mover las sinergias para la transformación de las relaciones de desigualdad, marginación y exclusión. El milagro de lo nuevo inicia en la conciencia, pone

distancia con el entorno y comienza a construir la propia historia, dar sentido a la vida, y vivir la propia historicidad (Freire, 1981).

El ocio son prácticas que producen cultura, de ahí la necesidad, de ayudar a reconocer deseos y sentimientos para que muevan la esperanza e impulsen la humanización del sujeto con miras a transformar el mundo (Freire, 2009). Para Bolch (2004) la esperanza es energía que dota de voluntad y de una visión de futuro que resignifica la incertidumbre del devenir del sujeto. Creer que la esperanza por sí misma transforma el mundo y actuar movido por esta ilusión es ingenuidad. La esperanza debe basarse en acciones concretas para hacer realidad la ética humana, sin acciones se niega la esencia de ésta; solo las acciones pueden hacer que los sueños se conviertan en historia concreta (Freire, 2012).

Para que todo lo anterior sea posible, es necesario que se piense en procesos formativos para orientar la concepción y acción de prácticas felicitarias que conduzcan a la transformación y que involucren el gozo, diversión y reflexión sobre las actividades que legó la tradición y las que aparecen innovando las formas de fruición sin negar, excluir o marginar, sino desde el reconocimiento de la diversidad cultural para tolerar creencias, costumbres y tradiciones sin terminar en la asimilación, negación o exclusión de las prácticas culturales diferentes; que además libere de jerarquías y que permita recuperar el sentido de comunidad y pertenencia a un determinado grupo social.

El ocio como un medio para alcanzar la interculturalidad

Uno de los males de la modernidad ha sido el individualismo, la búsqueda de satisfactores en la inmediatez, la

necesidad de sentirse productivos, así como la vacuidad que lleva la vida de consumo. Esto se resume en la ausencia de un proyecto de vida y del adormeciendo en las preferencias de vivir el ocio, porque se han homogenizado las prácticas de diversión y entretenimiento que llevan al placer (Bauman, 2007). Tanto Cuenca (2000) como Gubern (2012), afirman que la alienación es la falta de alternativas, aburrimiento, miedo a no saber qué hacer, actividades embrutecedoras como adicciones, vandalismo, espectáculos alienantes como carreras de coches, delincuencia, son expresión de insatisfacción de la existencia social. También se buscan actividades excitantes, Faciolince (2011), sostiene que vivimos bajo los signos de la euforia, se buscan actividades que hagan sentir la adrenalina, como los deportes extremos. Bauman (2011) y Gubern (2012) dan cuenta del miedo al silencio como el gran obstáculo para la contemplación y realización del ciclo dinámico del ocio.

La modernidad ha impuesto formas de diversión y entretenimiento que se consideran como universales, reducidas a los lineamientos del mercado y de reglas de comportamiento impuestas por los medios de comunicación. Su cumplimiento lleva a la integración a un grupo social, su incumplimiento puede conducir a la exclusión. Estas condiciones de modernidad pueden cambiar según la elección de los sujetos. Las posibilidades de creación del sujeto son un vasto abanico según la búsqueda interior; buscar posibilidades, aquellas cosas que son un “no todavía”, pero que se pueden concretar según la capacidad de imaginar y de acción de las personas.

El acto de creación, según Menchén (2011), es hacer vivir lo que está en el interior y tiene que ver con una capacidad de ver de forma creativa la realidad para transformarla, para construir un nuevo futuro lleno de valores

y significados diferentes a los que imperan en el presente. El ocio puede ser imaginado en prácticas que lleven a vincular la vivencia gozosa entre personas, grupos, sociedades e instituciones, así como el trabajo, el descanso y el encuentro íntimo consigo mismo. El ocio no solo es proceso creador, es también productor de cultura y creador de sí, para ello es necesario tener claro lo que se quiere ser, esto se logra por los ejercicios de poner distancia con el mundo y acceder a la conciencia del propio compromiso de vivir.

La tarea de ayudar a poner distancia bien puede ser asumida por la educación, en sus diferentes modalidades, así como los espacios de recreación y juego, para que ayuden a que la persona sea consciente de la mirada interior sobre uno, antes que vivir bajo la mirada social (Touraine, 2007). Cuando logramos saber quiénes somos, pasamos por un proceso de individuación que consiste en reconocer lo que somos y queremos, es la construcción del individuo frente a los demás, es lograr ser para sí, es reconocerse un yo que ama ciertas cosas y rechaza otras, lo que requiere de cierto grado de amor propio que ayude a crear y recrear (Touraine, 2006). La construcción de sí surge de lo más profundo del ser, para transformar, desplegar talentos y vivir en la novedad de la edificación del futuro. Esta tarea tendría que llevar a nuevas formas de apropiación de la cultura, a vivir con más plenitud las fiestas, música y juegos tradicionales, la poesía, el grafiti y pintura de la calle, así como las grandes obras de arte, la danza tradicional, el teatro y toda actividad gozosa que brota de la manifestación festiva y denunciante de la persona.

Es importante que las prácticas de ocio sean vivenciadas desde la creatividad y libertad para que lleven a resignificar la vida y experimentar trascendencia, lo que significa romper y suspender la reproducción del mundo

dato para dar paso a la construcción de lo nuevo, que en este caso puede ser la cultura de la productividad, hacer rendir el tiempo y consumir todo aquello que se produce, así como vivir en la premura de las obligaciones y compromisos, de no llegar a tiempo y cumplir con los proyectos planeados. El ocio puede ser el espacio para reconocerse como persona con derecho a gozar, así como respetar a los demás en su dignidad, en un tiempo que permita lograr la suspensión de las necesidades, concentrarse, es decir, ser contemplativo, relajarse, gozar de la actividad, dejar de preocuparse por el mundo, estar cómodo y entregarse a sí mismo y al otro (Heller, 1970 y Calvino, 1979). Idear un futuro mejor significa estar esperanzado. La esperanza implica afectos genéricos como el amor, generosidad, confianza, nobleza, lo que significa poder vivir en una comunicación intercultural.

Consideraciones finales

La apuesta está en reunir lo disperso, aquello que se desgarró con el arribo de la modernidad, reconocer la diversidad o hibridación cultural, aquellos elementos culturales que se niegan y esconden, prácticas que son rechazadas y denostadas; esto se puede reunir por medio de las prácticas de ocio, porque el ocio es productor de cultura. La diversión, entretenimiento y reflexión pueden ser un vehículo para la humanización, porque es posible mirar al interior y entablar el diálogo con otras culturas. Este diálogo debe llevar a reconocer que la práctica humana son objetivaciones de sentimientos, pensamientos y deseos internos de otros diferentes que buscan humanizarse. La interculturalidad sería la construcción de puentes que lleven al diálogo entre las culturas. La cultura será

un colectivo que suma procesos de humanización de seres individuales.

La tarea pendiente es reunir al ser individual y social, reconciliar el proyecto personal con un proyecto colectivo que lleve a la emancipación del sujeto y, por ende, de la comunidad. Asimismo es necesario reivindicar la tradición y la modernidad en las formas de vivenciar el ocio, es decir, revalorar las formas de diversión, entretenimiento y reflexión, así como humanizando las nuevas formas que la modernidad trajo consigo, como el uso de las redes sociales, la tecnología, el cine, la radio, espectáculos; para reorientar las formas de apropiación del mundo. Tarea que puede ser auxiliar en la revaloración de las culturas en sus diferencias.

La educación para el ocio es una forma de orientar procesos de formación que lleven al desarrollo de proyectos personales y comunitarios, para la concreción de sueños y de la utopía. Es valorar el ocio como un espacio para sacar del interior los sueños, ya que tan solo identificarlos y pensarlos son motivo de complacencia, al reconocer que es posible construir relaciones de respeto y de interdependencia con los otros. La educación para el ocio es una forma de habilitar la emancipación para extenderse hacia fuera de sí como algo intencionado, como la comprensión de las apariencias de las cosas; por medio de actos cognitivos, emocionales o lúdicos. Así como habilitar para el reconocimiento de lo que se quiere ser; aprender a sembrar y cuidar las actividades como consecuencia de asumir el compromiso de llegar a ser respetando la diferencia. La reivindicación del sujeto es la reivindicación de lo comunitario. La vivencia del ocio felicitario, del inédito viable, puede ser el espacio de creación y recreación de lo humano en un contexto de deshumanización y consumo. Educar para el ocio puede ser una alternativa para crear un nuevo mundo.

Bibliografía

- Aristóteles, (1976).**
Ética nicomaquea & Política. México: Editorial Porrúa
- Bauman, Z. (1998).**
Trabajo, consumo y nuevos pobres. España: Gedisa
- Bauman, Z. (2002).**
Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2007).**
Vida de Consumo. México: Fondo de Cultura Económica
- Buaman, Z. (2010).**
Libertad. Buenos Aires: Losada
- Bauman, Z. (2011).**
44 Cartas desde un mundo líquido. España: Paidós
- Bloch, E. (2004).**
El principio de la esperanza I. España: Trotta
- Calvino, I. (1979).**
Si una noche de invierno un viajero. México: Editorial Siruela Biblioteca Calvino
- Castellanos, A.M. (2012).**
Educación para la interculturalidad. México: De La Salle, ediciones
- Coriat, B. (2008).**
El taller y el cronómetro. México: Editores Siglo Veintiuno
- Cuenca, M. (1995).**
Temas de pedagogía del ocio. España: Universidad de Deusto/Instituto de Ocio
- Cuenca, M. (1999).**
Ocio y Formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio. Documentos de Estudio de Ocio, núm. 7. España: Universidad de Deusto
- Cuenca, M. (2000).**
Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio. España: Universidad de Deusto/Instituto de Ocio
- Dumazedier, J (1971).**
Ocio y sociedad de clases. España: Fontanella
- Durkheim, E. (2004).**
Educación y sociología. México: Colofón, S.A.
- Echeverría, B. (2010).**
Modernidad y blanquitud. México: Biblioteca Era
- Facioline, H.A. (2011).**
Las formas de la pereza. Argentina: Aguilar
- Freire, P. (1981).**
Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (2001).**
La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2009a).**
Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2012).**

- Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto.* México: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (2013).**
Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. México: Siglo Veintiuno Editores
- Fromm, E. (1961).**
El miedo a la libertad. Buenos Aires: Paidós
- García, N. (2009).**
Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: De Bolsillo
- García, M. E. (2011).**
"Tradición y modernidad en Querétaro" en Del Llano, R. y Solís, O. (coord.), *Historia, tradición y modernidad en el estado de Querétaro (Siglos XIX-XX).* México: UAQ, Porrúa
- Gubern, R. (2012).**
El eros electrónico. México: Taurus
- Greene, M. (2005).**
Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. España: Graó
- Heller, Á. (1970).**
Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista. México: Grijalbo
- Heller, Á. (1982).**
La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Península
- Heller, Á. (1991).**
Historia y Futuro ¿sobrevivirá la modernidad? Barcelona: Península/ideas
- Hobsbawn, E. y Ranger T. (Eds.). (1983).**
La invención de la tradición. Barcelona: Crítica
- Igarza, R. (2010).**
Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural. Buenos Aires: La Crujía
- Lipovetsky. (1990).**
El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. México: Amagrama Colección Compactos
- Lefebvre, H. (1984).**
La vida cotidiana en el mundo moderno. España: Alianza Editorial
- Marcuse, H. (2010).**
El hombre unidimensional. México: Ariel
- Menchén, F. (2011).**
La riqueza del tiempo libre. Cómo activar tu creatividad en el tiempo de ocio. México: Trillas
- Riesman, D. (1964).**
La muchedumbre solitaria. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Sartori, G. (2009).**
Homo videns. La sociedad teledirigida. México: Punto de Lectura
- Touraine, A. (2000).**
¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. México: Fondo de Cultura Económica
- Touraine, A. (2007).**
La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI. México: Paidós

SEMBLANZAS CURRICULARES

ANTONIO CARRILLO AVELAR

Es Pos-doctor en Educación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil; Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana; Docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de diversas redes y asociaciones educativas a nivel nacional e internacional.

ELISA BERTHA VELÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Licenciada en Filosofía, Maestra en Enseñanza Superior, Maestra en Teoría Psicoanalítica, Diplomada en Teoría e Historia de las Religiones y Doctora en Filosofía. Investigadora Nacional en el SNI nivel 1. Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México. Líneas de investigación: Género, Educación, Hermenéutica y Sustentabilidad.

GERVASIO MONETRO GUTENBERG

Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural por la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la maestría en Desarrollo Educativo con énfasis en Diversidad Sociocultural y Lingüística por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); actualmente, realiza estudios de Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, Profesor del Posgrado de la Maestría en Estudios Mesoamericanos en la (UNAM).

JESÚS SALES COLÍN

Estancia posdoctoral en el Colegio de Posgraduados, Doctor en Antropología Social (Universidad Iberoamericana), M. en C. en Medio Ambiente y Desarrollo Integrado (CIEMAD-IPN) e Ingeniero Industrial (UPIICSA-IPN).

JOSÉ LUIS ARRIAGA ORNELAS

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Se desempeña como profesor de tiempo completo en la Facultad de Antropología de la UAEM y es actualmente líder del Cuerpo Académico Patrones Culturales de las Relaciones Sociales.

JUAN JESÚS VELASCO OROZCO

Doctorado en Antropología Social, Profesor Investigador en la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México, Investigador Nacional en el SNI Nivel 1, sus líneas de investigación son: Cultura y Medio Ambiente.

LIBERIO VICTORINO RAMIREZ

Licenciado, Maestro y Doctor en Sociología, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, creador del Programa Institucional Educativa de la Universidad Autónoma Chapin-go. Coautor de veinte libros relacionados con la modernización de la educación superior, la investigación educativa, la generación del conocimiento y el cambio de paradigmas.

MA. ELENA JIMÉNEZ ZALDÍVAR

Doctora en Pedagogía (Mención Honorífica) y Maestra en Enseñanza Superior (Mención Honorífica) por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente con más de treinta años de experiencia en distintas instituciones educativas de Nivel Media Superior y Superior Públicas y Privadas. Miembro de diversas redes y asociaciones educativas a nivel nacional e internacional.

MARÍA LUISA QUINTERO SOTO

Profesora e Investigadora de Tiempo Completo en la UAEM, Doctora en Ciencias Sociales, por la Universidad Iberoamericana, graduada con mención honorífica. Desde el 2006 a la fecha es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT.

NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES

Licenciada en Pedagogía con grado de Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chiapas, el Grado de Doctora lo obtuvo en la Universidad de Málaga, España, donde además recibió el Premio Extraordinario de Doctorado. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

PATRICIA DELGADO MONROY

Es Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM, en Acatlán. Realizó Maestría en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha publicado artículos para la revista REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa. Su línea de investigación es planeación y evaluación educativa, estudios sobre la educación rural en México.

RIGOBERTO MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales por la Universidad Valle del Grijalva, Chiapas, México. Maestro en educación con Especialidad en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH.

ROCÍO ÁNGELES ATRIANO MENDIETA

Es Licenciada en Educación Primaria de la Normal Rural de Panotla, Tlaxcala. Cuenta con Maestría en Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); Maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en Docencia por la Universidad del Valle de México (UVM) y Doctorado en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid, España.

SILVIA FLOR LÓPEZ VIEYRA

Antropóloga Social, egresada de la Universidad Autónoma del Estado de México y colaboradora del Departamento de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la misma universidad.

ÓSCAR OSORIO PÉREZ

Es investigador huésped en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-golfo). Profesor en la Unidad Académica Nezahualcóyotl de la UAEM. Dr. en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana. Autor de artículos publicados en libros y revistas en el país y el extranjero, referentes a los temas de lo religioso, migración, identidades, educación y salud.

ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ

Es profesor en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y adscrito al proyecto “Espacios laborales en América del Norte” de la misma institución. Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, doctorante en Antropología de Orientación Pública por la Universidad Autónoma de Madrid. Posdoctorante en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad Veracruzana. Líneas de trabajo: masculinidades, género, migración transnacional, violencia, narcotráfico, familia, parentesco, memoria, olvido y sufrimiento.

MAYRA ARACELI NIEVES CHÁVEZ

Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología, Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. mayra_marzo6@hotmail.com

OLIVA SOLÍS HERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, Postdoctorado en Estudios de Género, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), República de Argentina. julio 2013. Doctorado en Administración en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Querétaro, diciembre de 2010Cédula profesional 7376396. Maestría en Estudios Humanísticos con área de especialidad en Historia, Universidad Virtual del ITESM, Mayo 2002, Cédula profesional 3766514

*Realidades interculturales:
miradas hacia el género y la educación.*
se terminó de imprimir en el mes de
julio de 2017
en los talleres gráficos de
Castellanos editores, S.A. de C.V.
Martínez del Río 167-E
Col. Doctores, Deleg. Cuauhtémoc
México, Distrito Federal, C.P. 06720
Tel.: 26 14 18 66
Tiro: 1,000 ejemplares