



**El Colegio
de la Frontera
Norte**

**PRACTICAR LA INTERCULTURALIDAD EN UNA
ESCUELA INDÍGENA. La diferencia y diversidad cultural
en el Valle de San Quintín, Baja California**

Tesis presentada por

Irma Daniela Rentería Díaz

para obtener el grado de

**DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES CON ESPECIALIDAD EN
ESTUDIOS REGIONALES**

Tijuana, B. C., México
2018

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Director de Tesis:

 Dra. Matilde Laura Velasco Ortiz

Aprobada por el Jurado Examinador:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

A Manuel y Alexa,
por el amor inesperado

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación es producto del apoyo y cariño de muchas personas. Quiero iniciar agradeciendo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico recibido a través de la beca de manutención que, durante cuatro años, hizo posible mis estudios de doctorado y la realización de este estudio.

De igual forma, quiero agradecer a El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) porque en este intenso periodo de cuatro años llegó a ser mi segundo, y en ocasiones, mi primer hogar. Sus agradables instalaciones con esa maravillosa vista hacia el pacífico, su transportación eficiente y la calidez del personal administrativo en todas sus áreas, contribuyeron notablemente a que las interminables jornadas de trabajo fueran más agradables.

Quiero destacar un agradecimiento para Denise Estrada, asistente del programa de doctorado, quien de forma eficiente y amable estuvo acompañándonos paso a paso a lo largo de esta aventura académica. Asimismo, mi agradecimiento a la Dra. Araceli Almaraz por recibirnos y darnos la bienvenida al programa, al Dr. Rodolfo Cruz por su empatía y apoyo durante un momento difícil para mí a lo largo de este periodo de formación, y a la Dra. Lorena Pérez por motivarnos a seguir y cerrar exitosamente este programa de doctorado.

De forma especial quiero agradecer a la Dra. Laura Velasco, quien más que directora de tesis, ha sido una entrañable compañera de aprendizajes porque en cada asesoría, revisión y comentario siempre aparecieron las pistas necesarias para identificar el rumbo a seguir en el proceso de la investigación. Mi admiración, respeto y cariño siempre. Agradezco también la amable lectura y los comentarios generosos del Dr. Luis Escala, el Dr. Günther Dietz, la Dra. Ana Lilia Nieto y el Dr. Alejandro Martínez Canales. Su tiempo, dedicación y compromiso hacia este estudio enriquecieron notablemente su desarrollo y cierre. Mi reconocimiento y gratitud infinita.

Agradezco entrañablemente a mi familia que, en este periodo de cuatro años, se ha extendido. A mis padres Mima y Faustino por creer en mí, acompañarme y darme la contención necesaria para que pueda seguir haciendo camino al andar. A mi hermano Faustino por convertirme en tía de JF, y así, regalarme la ilusión de que la vida siempre se abre paso. A mis compañeros Manuel y Alexa, por el amor y la confianza en otras posibilidades de ser familia. A María Luisa y Alejandro por recibirme en su familia y darme un lugar en sus afectos. A Ángela Serrano por el diálogo y el crecimiento compartido.

Quiero agradecer a Alfredo Valadez su apoyo solidario en mi trabajo de campo. A mis amigas y compañeras del “Cubículo 2”: a Dinorah por su afecto y complicidad cotidiana, a Martha por su cálido acompañamiento y a Nacori por “saber estar” aún en la distancia.

RESUMEN

Este estudio analiza las prácticas educativas interculturales y la construcción de diferencia cultural en una escuela indígena del Valle de San Quintín, Baja California. Durante el año 2016 se desarrolló una etnografía en la escuela. Se esperaba identificar prácticas educativas interculturales que cristalicen la adaptación creativa que hacen los profesores, de forma local, sobre la normatividad educativa nacional manifestando una visión crítica o alternativa sobre la interculturalidad. Se identificaron dos tipos de prácticas: “hacia fuera” y “hacia dentro”. En el primer caso el análisis muestra que la escuela indígena sostiene relaciones inter-institucionales con el sistema de educación general y con el sub-sistema de educación indígena. En este nivel, la interculturalidad homogeneiza el rostro de la diferencia cultural porque reduce la diversidad a un emblema dominante marcado por su intersección con la clase social de la condición de jornaleros agrícolas. En el segundo caso el análisis muestra que la enseñanza de lengua indígena, de forma multilingüe y multigrado, promueve aspectos positivos sobre la noción de diferencia y diversidad cultural porque no existe una lengua dominante dentro del salón de clases. Sobre el trabajo agrícola, los profesores promueven un discurso ambivalente en la identificación con lo indígena porque hablan sobre las condiciones de explotación a las que se enfrentan estos trabajadores para motivar a los niños a que estudien. Buscan nivelar la desigualdad originada en la extracción de clase trabajadora de los alumnos, así como las microdesigualdades asociadas a dinámicas domésticas específicas de las familias al interior del salón.

Palabras clave: Educación intercultural, prácticas educativas, diferencia cultural, identidad étnica indígena.

ABSTRACT

This study analyzes intercultural educational practices and construction of cultural difference in an indigenous school of the San Quintín Valley, Baja California. During 2016 ethnography was developed the school. It was hoped to identify intercultural educational practices that crystallize the creative adaptation that teachers make, locally, on the national educational norms, manifesting a critical or alternative vision on interculturality. Two types of practices were identified: "outward" and "inward". In the first case, analysis shows that the indigenous school maintains inter-institutional relations with general education system and indigenous education sub-system. At this level, interculturality homogenizes the face of cultural difference because it reduces diversity to a dominant emblem marked by its intersection with the social class of agricultural laborers. In the second case, analysis shows that indigenous language teaching, in a multilingual and multigrade way, promotes positive aspects about the notion of cultural difference and diversity because there is no dominant language within the classroom. On agricultural work, the professors promote an ambivalent discourse of indigenous identification because they talk about the conditions of exploitation that these workers face to motivate the children to study. They seek to level the inequality originated in the extraction of the working class from the students, as well as the micro-inequalities associated with the specific domestic dynamics of the families inside the classroom.

Key words: Interculturality, educational practices, cultural difference, indigenous identity.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes del problema: hacia una interculturalidad en la práctica docente.....	3
Estrategia metodológica.....	5
Organización de la tesis	6
I. Un marco de análisis para el estudio de la interculturalidad en la práctica y la diferencia cultural en escuelas indígenas.	9
I.1. Escuela y teoría de la reproducción cultural y social.....	10
I.2. Nacionalismo y modelos culturales frente a la interculturalidad escolar	16
I.2.1. Diferencia, diversidad y desigualdad para el análisis de la interculturalidad en la práctica educativa	21
I.2.2. La didáctica y los capitales escolares interculturales para la interacción con la “otredad” en la escuela	23
I.2.3. Las prácticas escolares y los discursos sobre el “otro” desde la voz de los agentes escolares	29
I.3. Recapitulación	34
II. La etnografía para el análisis de las prácticas educativas interculturales	36
II.1. La Etnografía en la escuela. Una aproximación a las prácticas de interculturalidad en la escuela indígena	36
II.1.1. El caso de estudio y su contexto institucional: la escuela “Francisco González Bocanegra” en Camalú, Ensenada, Baja California.....	38
II.2. Las etapas del trabajo etnográfico.	44
II.2.1. Áreas de observación.....	44
II.2.2. Tiempos de observación.....	45
II.2.3. Estrategias de Inmersión.....	49
II.2.4. Entrevistas y Grupos de Discusión.....	52
II.3. Recapitulación	55

III. Antecedentes, características y diagnóstico sobre la diversidad cultural en la educación indígena de Baja California	56
III.1. Emergencia y conformación de la diversidad cultural en Baja California.....	57
III.1.2. Migración indígena y desarrollo del Valle de San Quintín.....	60
III.2. Diferencia y diversidad cultural en la educación indígena de Baja California.	63
III.2.1. Descripción del subsistema de educación indígena en Baja California.	64
III.2.1.1. Cobertura de educación primaria	66
III.2.1.2. La diversidad lingüística de la población de estudiantes	67
III.2.1.3. Profesores en el Subsistema de Educación Indígena en Baja California	68
III.2.1.4. Diversidad lingüística de los profesores	69
III.3. Diversidad multiétnica y multilingüe en las escuelas primarias indígenas de Baja California.....	71
III.3.1. La escuela diversa: edad, género, migración y retorno de Estados Unidos	72
III.3.2. Etnicidad: Lengua indígena de los niños y los padres de familia	75
III.4. Recapitulación.....	78
IV. Interculturalidad “hacia fuera” de la escuela. Las prácticas educativas en la construcción de la diferencia cultural étnica indígena.	80
IV.1. Lo indígena frente a lo mestizo. La escuela indígena y su relación con instituciones regionales “no indígenas”.	81
IV.2. Lo indígena entre los indígenas. La escuela indígena frente a otras instituciones regionales indígenas.	89
IV.3. Recapitulación.....	99
V. Interculturalidad e institucionalidad “hacia dentro” de la escuela: Las prácticas educativas para construir la identidad indígena y escolar	101
V.1. Las prácticas educativas interculturales para la construcción de la identidad étnica indígena: la intersección de lengua indígena y trabajo agrícola.....	102
V.1.1. Proyecto multilingüe y multigrado para la enseñanza de lengua indígena	103
V.1.2. El trabajo agrícola: “la última opción laboral”.....	109

V.2. Las prácticas educativas para nivelar la desigualdad social: disciplina y colaboración en el salón de clases.	112
V.2.1. La disciplina y los desempeños escolares: El uso de uniforme, la guía escolar y las adaptaciones curriculares.	113
V.2.2. Entre la colaboración y el castigo: el aseo del salón de clases y las listas frente al grupo	121
V.3. Recapitulación.....	125
VI. Interculturalidad mediada. Las experiencias de vida de los profesores indígenas	127
VI.1. Los profesores de la escuela Francisco González Bocanegra.....	128
VI.2. Antecedentes: experiencias de etnicidad indígena y del trabajo agrícola en la familia.	129
VI.2.1. Lengua indígena dentro del entorno familiar.....	130
VI.2.2. La experiencia con el trabajo del campo.....	133
VI.3. La construcción del “ser profesor indígena” desde la experiencia escolar	141
VI.3.1. La institucionalidad de lo indígena. La experiencia de estudiar y ser profesor a través de CONAFE	146
VI.4. Recapitulación.....	149
CONCLUSIONES FINALES	150
Anexo 1. Lenguas indígenas que hablan los niños (porcentajes).....	160
Anexo 2. Lenguas indígenas que hablan los padres de familia (porcentajes).....	160
Anexo 3. Personas con quien les gusta hablar en lengua indígena (porcentajes)	161
BIBLIOGRAFÍA	162
ENTREVISTAS	168

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS, MAPAS Y FOTOS

Capítulo II

Cuadro 1. Universo de escuelas primarias indígenas por municipio de Baja California, Dirección General de Educación Indígena (DGEI).....	39
Cuadro 2. Concentrado de levantamiento de cuestionarios y de participantes en grupos focales en la muestra de escuelas primarias indígenas según municipio y delegación de Baja California, 2014.....	40
Cuadro 3. Casos seleccionados	41
Foto 1. Patio de la escuela “Francisco González Bocanegra”	42
Mapa 1. Localización de la escuela Francisco González Bocanegra	43
Foto 2. Hora del recreo.....	46
Foto 3. Actividad el patio de la escuela	48
Cuadro 4. Participantes en Grupo focal de niños	53

Capítulo III

Cuadro 5. Población de 6 a 12 años que habla lengua indígena por municipio en Baja California, 2010 (porcentajes).....	62
Gráfica 1. Población de 6 a 12 años según asistencia escolar por municipio en Baja California, 2010 (porcentajes).....	62
Mapa 2. Zonas Escolares del Subsistema de Educación indígena en Baja California, 2013....	65
Cuadro 6. Servicios educativos del Subsistema de Educación indígena en Baja California, 2013	66
Cuadro 7. Población escolar según grado que cursan y municipio en Baja California, 2013... 67	67
Gráfica 2. Población estudiantil que habla lengua indígena en las escuelas primarias indígenas de Baja California, 2013 (porcentajes).....	68
Cuadro 8. Número de escuelas, población de alumnos y de profesores según zona y región de atención en Baja California, 2013	69
Gráfica 3. Lenguas habladas por los docentes de Educación primaria indígena, 2013 (porcentajes).....	70
Gráfica 4. Edad de la muestra de alumnos encuestados (porcentajes).....	72

Gráfica 5. Estado de nacimiento en México de la población de escuelas primarias indígenas en Baja California (porcentajes)	73
Gráfica 6. Estado de nacimiento en México de la población de escuelas primarias indígenas del Valle de San Quintín (porcentajes)	74
Gráfica 7. Proporción de hablantes de lengua indígena entre niños y padres de familia (porcentajes)	75
Gráfica 8. Diversidad multilingüe de los niños de escuelas primarias indígenas en Baja California (porcentajes).....	77
Gráfica 9. Diversidad multilingüe de los niños de escuelas primarias indígenas en San Quintín (porcentajes).....	77

Capítulo IV

Foto 4. Foro sobre la diversidad cultural en el Valle de San Quintín	93
Foto 5. Concurso de himno nacional.....	97

Capítulo V

Foto 6. Clase de zapoteco.....	104
Foto 7. Salón de clases	116

Capítulo VI

Cuadro 9. Profesores de la Escuela Francisco González Bocanegra	129
---	-----

INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca adentrarse en el estudio sobre etnicidad y educación en contextos escolares diversos. El objetivo es analizar las prácticas educativas interculturales para la construcción de la diferencia cultural en escuelas indígenas en Baja California. Me interesa documentar el caso de la región noroeste de Baja California, dada su especificidad en términos de diversidad cultural, marcada por los flujos migratorios y su condición de frontera en relación con el resto del país. La historia colonial y la matriz civilizatoria de los pueblos indígenas nativos, así como el impacto que ha tenido la migración nacional y transnacional, indígena y no indígena, han contribuido a que germine una diversidad cultural multiétnica y multilingüe que trasciende la dicotomía indígena-mestizo mesoamericana. De manera que, las escuelas indígenas de esta región se caracterizan por ser un espacio donde convergen relaciones interculturales que constituyen un desafío didáctico para los profesores.

Este estudio tiene como antecedente el proyecto de investigación *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*¹, realizada entre 2013 y 2015. Este trabajo permitió tener información de primera mano sobre el fenómeno de la interculturalidad en las escuelas indígenas y llevó a preguntarme sobre las prácticas educativas interculturales y la construcción de la diferencia cultural en estos espacios escolares. A la vez, con base en el estudio previo pude fundamentar la selección de un caso de estudio para profundizar, a través de la etnografía, en las prácticas que llevan a cabo los profesores tratando de adaptar el modelo intercultural vigente en el país.

Las prácticas educativas interculturales las entiendo como el conjunto de iniciativas que los profesores desarrollan al interior de las aulas y del espacio escolar para cumplir con la política educativa intercultural bilingüe del subsistema educativo indígena, misma que propone promover el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural; y, por diferencia cultural entiendo al conjunto de atributos, condiciones y prácticas sociales que distinguen a un individuo como parte de un grupo o categoría social frente a otros.

¹ El proyecto fue financiado por CONACYT/DGEI, en el cual participé como parte del equipo de investigación con la coordinación de Laura Velasco Ortiz, del Departamento de Estudios Culturales de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF).

La pregunta que orienta la investigación busca indagar en: ¿Cómo las prácticas educativas de interculturalidad, promovidas por los profesores en las escuelas indígenas de Baja California, contribuyen a la construcción de la diferencia cultural?

De manera específica, este estudio tiene como objetivos:

- a) Describir y analizar las prácticas docentes de interculturalidad en el contexto del sistema educativo del estado y la construcción de lo indígena.
- b) Comprender el papel de las prácticas docentes en la construcción de la diferencia en la cotidianidad de la vida escolar en las aulas.
- c) Analizar la constitución de los profesores/as como agentes interculturales.

Hipotéticamente planteo que:

La socialización educativa es un proceso práctico de producción y reproducción de visiones de interculturalidad, en competencia o disputa, que provienen desde la institucionalidad del Estado, a la vez que del ajuste que realizan los agentes educativos en su quehacer cotidiano. Tal dinámica afecta la construcción de la diferencia cultural en el espacio escolar.

En las escuelas indígenas de Baja California domina una diversidad cultural que se nutre de la presencia histórica de los pueblos nativos, la migración indígena y no indígena y la dinámica de movilidad transfronteriza del estado. La escuela “indígena” es un microcosmos de diversidad cultural donde los profesores, como agentes de socialización educativa intercultural, ajustan el modelo “nacional” a los contextos específicos a través de una serie de prácticas educativas cotidianas con sello creativo. No hay una sola forma de adaptar el modelo, sino diversas prácticas en las aulas que producen y reproducen la interculturalidad día a día, a través de ciertos elementos icónicos de lo que llaman la cultura indígena como la lengua, el canto y el baile. Tales prácticas educativas cotidianas, mezcla de la norma y la adaptación creativa, tienen un impacto importante en la construcción de la diferencia cultural entre los niños y niñas del espacio escolar. Hay una producción de visiones críticas o alternativas en el encuentro de las prácticas educativas con la vida comunitaria donde están insertas las escuelas.

Antecedentes del problema: hacia una interculturalidad en la práctica docente

Históricamente, la política educativa intercultural surge en México a partir de una coyuntura internacional y nacional asociada con: a) La pérdida de viabilidad política de la Educación Bilingüe Bicultural, b) La convención 169 de Organización Internacional del Trabajo (OIT) donde se estableció que debía enseñarse a los niños a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más se hable en el grupo que pertenezcan, c) La aparición del movimiento indígena encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y la reforma a la Constitución en 1992 reconociendo el carácter pluriétnico y pluricultural de la nación mexicana, d) Algunas organizaciones indígenas y el movimiento magisterial optan por el discurso intercultural, y e) La influencia de la discusión en los medios académicos latinoamericanos sobre la educación intercultural y el bilingüismo (Rebolledo, 2010:143).

A nivel de política educativa, el Plan Nacional de Educación 2001-2006 es un antecedente importante porque por primera vez plantea una política de educación intercultural para todos, no solo para la población indígena, y con este plan se fortalece el modelo de educación intercultural bilingüe para la educación básica del subsistema de educación indígena dependiente de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

El currículo escolar intercultural en la educación indígena bajo este modelo propone: 1) Utilizar la lengua indígena como idioma de instrucción con el objetivo explícito de revalorar las lenguas de los pueblos originarios, y 2) Considerar que los conocimientos regionales y de los pueblos indígenas sean incluidos en las actividades escolares (Velasco, 2010:68).

Si bien este modelo educativo marca una normatividad de respeto y reconocimiento de la población indígena, al proponer que en la planeación curricular de la formación básica la lengua indígena sea utilizada como vía de instrucción en el aula, así como también, se incorporen conocimientos tradicionales en las actividades y tareas escolares, Schmelkes (2004) señala que al implementar este modelo en la práctica es necesario considerar las características del contexto social y la comunidad, así como la heterogeneidad cultural y las fronteras al interior de las categorías étnicas y culturales que interactúan en el espacio escolar.

A nivel de campo de estudio sobre educación e interculturalidad en espacios escolares diversos o de alta migración es importante destacar el antecedente de los trabajos realizados

por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), particularmente dentro de la línea de investigación “enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular”. Estos trabajos plantean que la participación y aportación de los actores educativos y comunitarios forman parte de una estrategia de interculturalización y replanteamiento del currículo educativo nacional como una propuesta política *desde abajo* (Jiménez, Ayora y Kreisel, 2012). En otras palabras, estudian la interculturalidad desde la práctica.

En la literatura que se enmarca dentro de esta línea de investigación, se documentan y analizan experiencias relacionadas con la articulación entre los saberes o las prácticas socioculturales de la comunidad y los contenidos escolares convencionales. Para los autores, la creación de una cultura escolar asociada a la interculturalidad, solo es posible a través de la vinculación entre los distintos actores educativos (Bertely, 2006; Bertely, Gasché y Podestá, 2008; Lizama, 2008).

Por ejemplo, Bertely (2008) menciona que la transformación al interior del dispositivo institucional escolar es posible si se concibe a este espacio como una “cultura escolar [que] se configura a partir de los usos sociales atribuidos al proceso de escolarización, así como a los contextos locales, culturales y políticos específicos que intervienen en lo que *han sido, son y pueden llegar a ser* las escuelas en las comunidades donde están insertas” (p.33). Bajo esta noción, la autora apunta que en el proceso de construcción de la diferencia cultural, son los profesores quienes se enfrentan a una disyuntiva entre: a) contribuir a la difusión del modelo educativo oficial a favor de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas sin la mediación o participación de las familias y la comunidad; o bien, b) intervenir en el diseño de modelos educativos diferenciados apuntando hacia una autonomía y etnogénesis escolar.

Para Bertely (2008), la alternativa es la intervención porque considera que es así como los profesores podrán contribuir a la vitalización de las identidades indígenas, nativas, tribales locales, expresadas en una ciudadanía diferenciada que se ha caracterizado por la refuncionalización, la manipulación y la actualización de los referentes étnicos a nivel de Estado.

Al respecto, dentro de esta línea de estudios, está ampliamente documentado (Saldívar, 2006; Czarny, 2006; Durin, 2007) que las escuelas indígenas no trabajan la instrucción básica en lengua indígena porque los niños llegan hablando español y solo con algunas nociones de la

lengua de su comunidad. Asimismo, los profesores que están frente a grupo no siempre son hablantes de lengua, o bien, no hablan la misma lengua que los niños.

Estas condiciones permiten hablar de una interculturalidad en la práctica porque evitan la descontextualización y folclorización del conjunto de usos, costumbres y tradiciones de la comunidad al interior de la escuela. En ese sentido, los profesores tienen una función crucial para intervenir educativamente en un proceso de socialización que actúe sobre los prejuicios y las actitudes de exclusión. A lo largo de la investigación fue posible analizar al cuerpo docente como un agente de la interculturalidad, dada su posición y función estratégica en el campo escolar.

Este estudio es relevante dentro del campo de la educación multicultural en México porque desde una perspectiva sociocultural analizo las dinámicas del espacio escolar para registrar y documentar los usos sociales del currículo escolar intercultural en espacios donde la diversidad cultural es multiétnica y multilingüe. A través del abordaje sociocultural que propongo en este estudio los resultados encuentran un marco de discusión en el campo de las ciencias sociales a través de los estudios sobre migración, niñez y educación intercultural.

Estrategia metodológica

El diseño metodológico de esta investigación es cualitativo y se enmarca dentro de un estudio diagnóstico previo sobre la diversidad cultural en escuelas indígenas de Baja California y las estrategias escolares para la interculturalidad. De manera que, la metodología del estudio se integra por cinco fases. Las primeras tres fases forman parte del trabajo diagnóstico y las otras dos fases son parte del análisis de las prácticas de interculturalidad y la construcción de diferencia cultural a través de la selección del caso de la escuela Francisco González Bocanegra en Camalú de la zona agrícola de San Quintín, Ensenada, Baja California.

La primera fase tuvo como objetivo conocer la diversidad del sistema educativo indígena en el estado de Baja California, para lo cual, se realizó un censo en una selección de 14 escuelas del total de 70 escuelas de nivel primaria de educación indígena. En la segunda fase se hizo la selección de casos de estudio para documentar las estrategias escolares de interculturalidad con base en el análisis de los resultados del censo de la fase anterior y de

entrevistas en profundidad con los directores. En esta fase se organizaron 21 grupos focales en las 14 escuelas. Se eligieron cuatro casos.

En la tercera fase, a partir de la entrevista en profundidad con enfoque biográfico a profesores y padres de familia de estas escuelas, se generó información sobre la propuesta de estas estrategias escolares de interculturalidad, cómo las desarrollan y el tipo de impacto que ha tenido en la comunidad escolar.

La cuarta fase de este estudio consistió en la selección del caso de la escuela Francisco González Bocanegra por desarrollar una estrategia escolar intercultural multilingüe y multigrado para la enseñanza de lengua indígena. Esta estrategia es novedosa porque busca atender la diversidad de hablantes de lengua indígena en esa comunidad: mixteco, zapoteco, triqui, purépecha y náhuatl. Elegí esta escuela para profundizar en el análisis de sus prácticas educativas interculturales a partir de la experiencia con la enseñanza de lengua indígena.

Para el desarrollo de esta fase elegí el enfoque etnográfico. En el año 2016 hice dos estancias de trabajo de campo en esta escuela. La primera fue durante los meses de febrero y marzo, en este periodo pude identificar y clasificar las prácticas educativas de interculturalidad que la escuela realiza al interior, como parte de la dinámica de clases, y las prácticas que realiza hacia el exterior de la escuela participando en actividades organizadas por distintas instituciones educativas y culturales de la región.

La segunda fue durante los meses de julio, septiembre, octubre y noviembre donde realicé una recolección de información con profesores, padres de familia y niños de esta escuela a través de entrevistas y grupos de discusión. La quinta fase de este estudio la concentré en el análisis de la información a partir de codificación axial sobre las entrevistas, grupos de discusión y las notas del diario de campo.

Organización de la tesis

Esta tesis se integra por seis capítulos. En el primer capítulo presento la discusión teórica-conceptual para el análisis de las prácticas educativas interculturales y la construcción de diferencia cultural. La propuesta conceptual se divide en dos partes. En la primera parte discuto los principales conceptos de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu (1981;1991; 1999) como una vía de análisis para la producción y reproducción de diferencia social y

cultural en la escuela, así como también, en el nivel de la agencia social presento las propuestas de Francois Dubet (2007) y Margaret Archer (2000) sobre la dimensión creativa y emocional en el análisis de la agencia sobre el rol de los profesores.

En la segunda parte la discusión se orienta en tres dimensiones. En la primera discuto la noción de pedagogía de la “otredad” y las nociones de interculturalidad desde una perspectiva crítica sobre del nacionalismo y la escuela. En la segunda presento la tríada analítica sobre “Diferencia, Diversidad y Desigualdad” de Dietz y Mateos Cortés (2013) como una guía para integrar el análisis de las prácticas educativas interculturales. La tercera parte cierra con una revisión y discusión de trabajos empíricos sobre la interculturalidad en la práctica a manera de antecedentes y marco de análisis en este caso de estudio.

En el segundo capítulo presento la estrategia metodológica de este estudio. Este capítulo se desarrolla en tres partes. Primero presento la etnografía como una perspectiva de análisis para el estudio de las prácticas educativas al interior de la escuela y, en ese mismo apartado, explico la selección de la escuela indígena para el caso de este estudio. Después describo la experiencia de inmersión y el desarrollo del trabajo de campo en la escuela para, finalmente, cerrar el tercer apartado con la experiencia de las entrevistas y grupos de discusión con profesores, padres de familia y niños de la escuela.

El tercer capítulo introduce una mirada sobre los antecedentes históricos y las características sociales y culturales de la educación indígena en Baja California. Esta mirada se presenta en tres partes. En la primera parte describo tres procesos históricos, socioeconómicos y migratorios que han incentivado el florecimiento de una diversidad multicultural en esta región, principalmente en el caso del Valle de San Quintín donde se ubica el caso de la escuela que analizo en este estudio. En la segunda parte menciono el inicio de la educación indígena, su desarrollo y consolidación como subsistema educativo. La tercera parte de este capítulo presenta algunos resultados del diagnóstico sobre diversidad cultural en las escuelas indígenas de Baja California como un preámbulo para entender la complejidad del fenómeno educativo intercultural en esta región noroeste de México.

En los capítulos cuatro, cinco y seis discuto los hallazgos de esta investigación. En el capítulo cuatro, la discusión se centra en las prácticas de interculturalidad que se realizan “hacia fuera” de la escuela; es decir, al conjunto de eventos, concursos y cursos en los que

participa la escuela con otras instituciones indígenas y no indígenas de la región. El análisis de estas prácticas se ordena a través de estos dos tipos de relaciones interinstitucionales.

En el capítulo cinco presento el análisis de las prácticas de interculturalidad y de nivelación de la desigualdad “hacia dentro” de la escuela. Este capítulo se ordena a partir de dos ejes de discusión sobre este tipo de prácticas. El primer eje se relaciona con las prácticas educativas que contribuyen a la construcción de identidad étnica indígena a través de la escuela, por ejemplo, la enseñanza de lengua indígena y la vinculación de conocimientos de la comunidad con los conocimientos escolares. El segundo eje se relaciona con las prácticas educativas que contribuyen a la construcción de identidad social escolar, o bien, al conjunto de actividades que promueven disciplina, responsabilidad y aprovechamiento en la escuela.

En el capítulo seis el análisis se centra en las experiencias migratorias, escolares y laborales del grupo de profesores de la escuela Francisco González Bocanegra con el objetivo de identificar cómo estas vivencias han contribuido en la constitución de un agente de mediación cultural que comparte la condición étnica, de migrante y de clase del alumnado, y cuyo papel es estratégico en la construcción de la interculturalidad práctica.

Finalmente, presento las conclusiones del estudio organizadas en términos de los aportes posibles en el nivel teórico-conceptual, el empírico-analítico y el metodológico.

I. Un marco de análisis para el estudio de la interculturalidad en la práctica y la diferencia cultural en escuelas indígenas.

El análisis de la interculturalidad en la práctica escolar que propongo en este estudio se sitúa en el nivel meso-social, esto es, en las relaciones, prácticas e interacciones que los individuos desarrollan en un espacio social escolar. Conceptualmente, la propuesta se enfoca en el análisis de la producción y reproducción de la diferencia cultural y social al interior de la escuela. En otras palabras, se busca analizar las formas en que el sistema educativo intercultural es producido y reproducido en las prácticas e interacciones escolares y, particularmente, cómo las formas de socialización educativa de la diferencia cultural, promovidas por los profesores, impactan entre los niños de escuelas indígenas regionales. Para esto el capítulo se divide en tres partes.

En el primer apartado se introduce la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y se discuten sus conceptos principales para ubicar la importancia de esta teoría en el estudio de la institución escolar a través de los agentes, las prácticas y las disputas por la hegemonía de ese espacio social. En esta revisión se profundiza sobre dos dimensiones de la agencia: la creatividad y la emocionalidad, a través de las propuestas de Francois Dubet y Margaret Archer.

El segundo apartado, a su vez, se divide en tres partes. En la primera parte se señalan algunos elementos sociales y culturales que sostienen la relación entre nacionalismo y escuela para introducir la noción de pedagogía de la “otredad” y los enfoques de interculturalidad, a partir de los cuales, las escuelas buscan trabajar e integrar la diversidad cultural. En la segunda parte, introduzco la propuesta de análisis para la interculturalidad en la práctica a partir de la tríada: diferencia, diversidad y desigualdad (Dietz y Mateos Cortés, 2013). En la tercera parte presento y discuto algunos trabajos empíricos sobre la interculturalidad en la práctica, en espacios escolares culturalmente diversos por la migración indígena y no indígena, que sirven como antecedente para esta investigación y orientan reflexiones para construir el marco de análisis de mi estudio.

Cierro este capítulo con unas reflexiones finales que buscan especificar niveles analíticos a partir de la cuales trabajo con el análisis empírico.

I.1. Escuela y teoría de la reproducción cultural y social

La escuela es una institución social moderna que contribuye a la formación cognitiva, cívica y cultural de los individuos como agentes sociales. En ese sentido, para el análisis de la construcción de diferencia cultural y social a través de las prácticas interculturales al interior de la escuela, es importante distinguir entre las dimensiones estructural y agencial, que configuran a esta institución, para introducir la discusión sobre cuál de estas dos dimensiones tiene mayor peso en la construcción y/o reproducción de la diferencia.

En la dimensión estructural de la escuela se ubican las reglas y los recursos que se ponen a disposición de los agentes escolares –los profesores, los niños y los padres de familia– para orientar o prefigurar su actuación social hacia dentro de la institución. Mientras que en la dimensión agencial de la escuela se encuentra el conjunto de prácticas y discursos que los agentes escolares despliegan, de forma propia y creativa, dentro de esta institución para mantener un orden simbólico de producción y reproducción de este sistema educativo. En otras palabras, la primera dimensión hace referencia a la normatividad educativa y la segunda dimensión a las estrategias de adaptación que los agentes escolares hacen de esta normatividad a partir del contexto escolar.

La teoría de los campos de Bourdieu (1981; 1991; 1999) es un marco conceptual que, a través del análisis de las prácticas sociales, busca romper con la tendencia a pensar de forma dicotómica la relación estructura-agencia en las ciencias sociales. El autor define campo como un espacio social que tiende a reproducirse, en una forma determinada, por la combinación de los agentes y las propiedades. Es decir que, “...este espacio se define por la correspondencia, más o menos estrecha, entre un orden determinado de coexistencia (o de distribución) de los agentes y un orden determinado de coexistencia (o de distribución) de las propiedades” (Bourdieu, 1999:179).

Al respecto, Bourdieu (1981; 1991; 1999) sostiene que el espacio social es estructurado y estructurante. La dimensión estructurada del campo está asociada con su capacidad para producir reglas o normas, no siempre explícitas, que permitan la organización de acciones y sentidos de los individuos adscritos al campo. Esto es las relaciones entre los agentes. Por otra parte, la dimensión estructurante del campo se sitúa en la capacidad de los agentes para apropiarse de esas estructuras.

Esta capacidad agencial de los individuos es definida como *habitus*. El *habitus* posee una dimensión estructurante porque funge como un filtro o mediador subjetivo entre las demandas del campo y las expectativas o deseos de los individuos. Es la interiorización de lo social y se conforma por procesos de percepción, sentido, valoración y acción. En este proceso de interiorización “...muchos comportamientos pueden comprenderse como esfuerzos para mantener o producir un estado de mundo social o un campo que sea capaz de ofrecer a tal o cual disposición adquirida –el conocimiento de una lengua muerta o viva, por ejemplo- las posibilidades y la ocasión de actualizarse” (Bourdieu, 1999:197). Así el *habitus* tiene dos niveles: social e individual. El primero produce y reproduce el sentido que ordena un campo y, el segundo, es una vía para la resignificación y transformación del mismo.

El carácter dinámico del campo no solo radica en la capacidad de los individuos para interiorizar y negociar las reglas sino en la circulación, apropiación y disputa de los capitales. Al interior de los campos existen capitales de distinto tipo: a) económico, asociado a dinero y bienes materiales; b) social, asociado a relaciones, contactos y membresías; y c) cultural, asociado a información, saberes y conocimiento social. Todos poseen una dimensión simbólica, esto es, una dimensión de sentido que organiza el campo y las relaciones entre los agentes al interior. En la medida en que estos capitales son acumulados o apropiados por los individuos se manifiestan en tres estados: a) objetivado: acumulación e inventario de libros, archivos, entre otros bienes; b) subjetivado: relacionado con el consumo o apropiación de conocimientos; e c) institucionalizado: se materializa en la adquisición de títulos o constancias que legitiman un conocimiento (Vizcarra, 2002).

En otras palabras, según Bourdieu, los campos son espacios sociales dinámicos que se configuran y se definen por lo que ahí está en juego, por los capitales. Es así como:

Quando se trata de juego, el campo (es decir, el espacio de juego, las reglas del juego, los asuntos en juego [*enjeux*], etc.) se da claramente como lo que es, una construcción social arbitraria y artificial, un artefacto que se repite como tal en todo aquello que define su autonomía, reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados y extraordinarios; y la entrada en el juego toma la forma de un cuasi-contrato que es, a veces, explícitamente evocado (juramento olímpico, llamada al *fair-play* y, sobre todo, presencia de un árbitro) o expresamente recordado a quienes <<se dejan llevar por el juego>> hasta el punto de olvidar que se trata de un juego (<<no es más que un juego>>) (Bourdieu, 1991:114).

Los agentes al interior del campo no solo luchan por la apropiación de los capitales en circulación sino que en esa lucha despliegan prácticas que hacen visible su pertenencia al

campo en forma de *habitus*, o bien, de su capacidad para reproducir las estructuras que sostienen el campo y de su creatividad para transformar el juego social a partir de las propias reglas del juego. En este eje de análisis, es necesario identificar los límites o contornos que delimitan un campo social para conocer las dinámicas al interior y al exterior que distinguen un campo de otro y, posteriormente, quiénes son los agentes que participan en el mantenimiento del orden simbólico al interior del campo. En otras palabras, este planteamiento busca analizar de forma empírica: ¿Quiénes son los agentes que logran estas resignificaciones o cambios en el juego social al interior de un campo y cómo es que lo logran?

En el caso de la escuela, como campo social, Bourdieu y Passeron (1981) sostienen que el “sistema educativo” se caracteriza por: 1) producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y 2) por el hecho de que, como institución relativamente autónoma, es detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica y está dispuesta a servir, además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural.

En otras palabras, la escuela es una institución que, a través de un trabajo pedagógico, inculca un *habitus* producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse en las prácticas para reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o bien, como un principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. Este *habitus* es una mediación sociocultural que produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase y que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro *habitus*. Es así como:

[...] la contribución fundamental de la Escuela a la reproducción de las diferencias de clase es, en primer lugar, una contribución ideológica, a saber, la “legitimación” de las diferencias de rango en la jerarquía social que produce, por la ideología igualitaria y sus criterios aparentemente neutros de selección, una instancia de “certificación” social cuyo funcionamiento produce invisiblemente las diferencias de oportunidades que los individuos creen consustanciales a su origen de clase (Passeron, 1983:420-421).

Por lo tanto, el trabajo pedagógico que realiza la escuela no solo impacta en términos de la interiorización de reglas y normas orientadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje sino

también en la incorporación de una idea legítima de cultura y de clase social. Esto sucede porque, al interior del campo escolar, hay agentes que se distinguen por poseer más capital económico, social o cultural y esto los coloca en una posición privilegiada frente a los demás agentes. Es así como, los sujetos adquieren y desarrollan un *habitus* que reproduce las diferencias sociales y culturales al interior del espacio escolar.

Sin embargo, para el análisis sobre la reproducción de estas diferencias en un espacio escolar indígena es necesario considerar los cruces que se dan entre lo que Bourdieu y Passeron (1981) denominan la idea legítima de cultura, al interior de este campo específico, y los atributos que sostienen y articulan esta idea, es decir, el género, la clase social, lo étnico, la generación, entre otros que llenan de sentido la noción de cultura legítima en la práctica.

Por ejemplo, las autoras Cho, Crenshaw y McCall (2013) introducen la perspectiva interseccional en los estudios de género como una herramienta que permite articular estos cruces en el análisis. Estas autoras sostienen que: “Lo que hace a un análisis interseccional, sea cual sea su campo o disciplina –cualquiera que sea el término que despliegue o cualquiera que sea su iteración-, es la forma en que se adopta la interseccionalidad para pensar sobre el problema de la igualdad y la diferencia, y su relación con el poder” (p.795).

En el caso de este estudio donde analizo la producción y reproducción de diferencia cultural y social en una escuela indígena, considero necesario adoptar una perspectiva interseccional para identificar las imbricaciones que se dan en la práctica escolar cotidiana cuando un discurso y/o una acción, desde la institución, hacen visible esas diferencias en sus cruces con lo étnico, la clase social, el género, entre otros. De forma específica, lo étnico es abordado desde la construcción discursiva que propone Hall (2003) porque permite analizar la identidad étnica indígena a partir de dos dimensiones: *auto* y *hetero* percepción; es decir, de la síntesis sobre la relación-tensión entre la propia idea de “ser” indígena y la noción que los “otros” tienen de “ser” indígena.

De acuerdo con Emirbayer y Mische (1998), la teoría de los campos de Pierre Bourdieu aborda el análisis de la agencia social desde un enfoque práctico asociado con las acciones habituales, repetitivas, que se dan “por sentadas” y se cristalizan en rutinas que sostienen el *habitus* de forma dialógica. En ese sentido, las acciones de los agentes escolares al interior de la escuela indígena son analizadas de forma interseccional, a través de las rutinas,

porque es en esas acciones cotidianas donde se ponen en juego las posibilidades de cambio o resignificación social impulsadas por los agentes. Así lo afirman los autores:

Las formas en que las personas entienden su propia relación con el pasado, presente y futuro marcan la diferencia en sus acciones; las concepciones cambiantes de las posibilidades de agencia en relación a contextos estructurales influyen profundamente cómo los actores, en diferentes períodos y lugares, ven sus mundos como más o menos sensibles a la imaginación, el propósito y el esfuerzo humano (Emirbayer y Mische, 1998:973).

Es así como, para identificar las posibilidades de cambio o resignificación social en las rutinas de la escuela indígena, el análisis de la agencia social de los profesores se aborda en dos dimensiones: la creatividad en la acción y la emocionalidad de la acción.

En la primera dimensión, Francois Dubet (2007) parte de la hipótesis de que en el contexto actual de modernidad el ordenamiento simbólico al interior de las instituciones está en crisis y, por lo tanto, el peso de la carga simbólica se ha desplazado hacia los individuos. De manera que, la instrucción y la socialización de los sujetos vía la educación se ha transformado porque las condiciones estructurales de estos espacios sociales son menos rígidas y determinantes en la actuación de los individuos, es decir, las instituciones tienen menos peso en su carácter reproductivo.

El autor considera que la institución escolar se sostiene por el cuerpo de profesores que la integran, dándole un mayor peso a la agencia. Esto es porque a los profesores les corresponde construir su autoridad frente a los estudiantes y frente a otros, distintos a ellos, a quienes han de rendir cuentas sobre su trabajo. En otras palabras, “como cada profesor es el único propietario de su clase, se encuentra en la situación de un artesano consciente de qué hace y consciente de que se le juzga a partir de ese producto” (Dubet, 2007:45). Es decir, la dimensión creativa de la agencia de los profesores se ubica como el principal vehículo de producción y reproducción cultural y social dentro del sistema educativo.

Además, Dubet (2007) concede autonomía a los sujetos infantiles y juveniles al señalar que la escuela actual no espera disciplinar a los estudiantes en términos de “hacerles crecer” sino de ayudarlos a desarrollarse y convertirse en lo que ya son. En ese sentido, el compromiso docente con el aprendizaje está en que los niños y jóvenes sean capaces de expresarse y que los conocimientos adquiridos tengan sentido para ellos.

Esta agencia no solo está orientada por las reglas y normas del sistema escolar y el trabajo pedagógico sino también por las relaciones afectivas que tanto los profesores como los

estudiantes mantienen con éstas, es decir, por una dimensión emocional. Sobre esta dimensión, en su teoría sobre la agencia, Archer (2000) sostiene que es importante el análisis de las emociones porque son el combustible que incentiva nuestra conversación interior, o bien, son una vía para expresar nuestras preocupaciones.

En este sentido, la autora identifica tres niveles de emocionalidad asociados a tres órdenes en la relación del sujeto con su entorno y las situaciones que ahí se presentan: a) orden natural, donde las personas se preocupan por su bienestar e integridad física; b) orden práctico, donde las personas se preocupan por su actuación social; y c) orden discursivo, donde las personas se preocupan por su autoestima asociada a su participación en el ámbito social.

En el caso de la autoestima, Archer (2000) puntualiza que es una preocupación que obedece a un sentido normativo porque depende del éxito o fracaso de los proyectos sociales en los que se desarrollan los individuos: familia, carrera, trabajo, entre otros. Por lo tanto, la autora sostiene que “porque hemos invertido en estos proyectos sociales, somos susceptibles de emocionalidad ante la evaluación normativa que la sociedad realiza sobre nuestro desempeño en estos roles” (Archer, 2000:219). De manera que, la dimensión emocional de la agencia se convierte en un eje más en el análisis de las acciones y los discursos de los agentes dentro de la escuela, como campo social.

Para este caso de estudio, situado en el análisis de las prácticas de interculturalidad y la construcción de la diferencia cultural en la escuela indígena, considero importante analizar el conjunto de acciones y discursos por parte de los profesores, los niños y los padres de familia donde se pone en juego su creatividad para producir y reproducir las estructuras escolares, así como también, donde se visibiliza la circulación de símbolos asociados a una cultura y clase social legítima dentro de ese espacio social.

Esto con el objetivo de identificar qué sentido tienen, para estos agentes escolares, las acciones que realizan y, además, qué vínculo afectivo mantienen con estas acciones. Me interesa explorar la dimensión emocional de la actuación social de los profesores en el salón de clases para identificar cómo materializan la normatividad intercultural en la práctica en el ejercicio de su rol.

Este apunte es importante en el contexto de las escuelas indígenas, en tanto que, si bien la normatividad intercultural a nivel nacional prefigura un discurso de respeto y reconocimiento a la diferencia cultural, es la adecuación que los profesores hagan de este

discurso a nivel regional, en las prácticas escolares cotidianas, lo que estará impactando en la construcción que hagan los niños dentro y fuera de la escuela.

I.2. Nacionalismo y modelos culturales frente a la interculturalidad escolar

En varios países durante el siglo XIX se configura y consolida la idea de la nación moderna. Esta idea de nación moderna es definida por Anderson como “una comunidad política imaginada inherentemente limitada y soberana” (2007:23) donde el idioma, el territorio, la historia y los rasgos culturales en común permiten su consolidación (Hobsbawm, 1992).

Al respecto, Gellner (2001) sostiene que los individuos pertenecen a una misma nación solo si comparten la misma cultura y si se reconocen como pertenecientes a ésta. Por tanto, el autor afirma que entre los individuos “es ese reconocimiento del prójimo como individuo de su clase lo que los convierte en nación, y no los demás atributos comunes, cualesquiera que puedan ser, que distinguen a esa categoría de los no miembros de ella” (Gellner, 2001:20). En las sociedades modernas el reconocimiento entre individuos pertenecientes a una misma nación ha dejado de inculcarse al interior de los grupos primarios para situarse en las instituciones sociales, principalmente, en la escuela.

Para Gellner (2001), lo que explica la emergencia y consolidación del nacionalismo en el pasado siglo XX es la *exosocialización* porque con la escuela se ha instaurado un sistema de reproducción social basado en la transmisión del sentido de homogeneidad como pertenencia a una nación. El autor sostiene que “el método centralizado de reproducción es aquel en que un agente educativo o formativo diferenciado de la comunidad local complementa de forma importante (o, en casos extremos, reemplaza por entero) el método propio de aquélla, asume la preparación de los jóvenes en cuestión y, una vez finalizado el proceso de formación, los devuelve a la sociedad mayor para que desempeñen en ella sus funciones” (Gellner, 2001:47).

La escuela, en su tarea de transmitir identidad y pertenencia a un país y su cultura, actualmente se ha enfrentado al desafío de trabajar con la diversidad cultural producto de las migraciones laborales –nacionales y transnacionales-. Esta situación tensiona o desestabiliza la lógica institucional de la escuela, pues en la tarea de educar en la semejanza y la pertenencia a una nación, ha tenido que transformarse en un espacio de integración social de la diversidad

cultural, desarrollando pedagogías sobre la “otredad” de acuerdo con los modelos culturales de cada país. Es decir, los sistemas educativos nacionales han tenido que desarrollar políticas y modelos educativos interculturales para la integración del “otro”.

Para Vargas (2015) “la educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir, en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico” (Vargas, 2015:209-210). Por lo tanto, las pedagogías contemporáneas que se enmarcan bajo el modelo intercultural buscan promover la construcción del “otro” extranjero e indígena a través de distintos enfoques para su reconocimiento e integración social y cultural en espacios sociales multiculturales. Si bien el multiculturalismo forma parte de un proceso amplio y profundo de redefinición y reimaginación del Estado-nación (Dietz y Mateos Cortés, 2013), la base ideológica a partir de la cual se elaboran políticas educativas de atención a la diversidad está en función de los modelos culturales de cada país, tal como se mencionó previamente.

Para el estudio de estas mediaciones e interpretaciones de los discursos interculturales, Dietz (2012; 2013) propone un marco analítico-conceptual hacia una *antropología de la interculturalidad* que consiste en analizar las pautas subyacentes que estructuran, en cada caso, la percepción de y la interacción entre *lo propio* y *lo ajeno*, o bien, de los “procesos de apropiación, imposición, enajenación y autonomización que necesariamente generan divergencias de intereses tanto de la comunidad como entre ésta y la institución escolar” (Dietz y Mateos Cortés, 2013:149).

Esta propuesta se basa en el análisis de las *gramáticas de la diversidad*, que es la forma en que el autor hace referencia a las respuestas institucionales específicas frente al desafío del pluralismo, de la diversidad y heterogeneidad cultural. En este análisis, Dietz y Mateos Cortés (2013) se cuestionan cómo es que determinados actores se apropian del discurso intercultural y “lo importan” y aplican a su respectivo contexto académico, político y/o pedagógico. Para resolver esta cuestión crean una categorización de los discursos sobre la apropiación de lo intercultural: a) divergencia cultural inicial, b) intermediarios, c) campos de transferencia, d) modelo cultural interno y e) pantalla lingüística. A continuación se definen estas categorías.

Con la *divergencia cultural inicial*, los autores buscan adentrarse en el análisis de los discursos interculturales a partir del conjunto de políticas educativas nacionalistas e indigenistas que, dentro del modelo cultural de cada país, condicionan las reivindicaciones y las nociones de este enfoque en la educación. En este punto, Dietz y Mateos Cortés (2013) hacen una distinción puntual entre los discursos interculturales de: a) los países de Norteamérica, Oceanía y Europa donde la educación intercultural está dirigida hacia minorías alóctonas inmigradas; y, b) México y los países latinoamericanos, donde la educación intercultural se dirige a grupos minoritarios autóctonos indígenas (Dietz, 2012; Dietz y Mateos Cortés, 2013).

A partir de esta distinción, los autores identifican una tipología sobre los discursos interculturales a nivel internacional donde las escuelas buscan educar: a) para asimilar y compensar, adaptando culturalmente al alumnado hacia los cánones hegemónicos; b) para diferenciar o biculturalizar, bajo el principio pluralista que todas las comunidades confesional étnica y/o lingüísticamente distintivas tienen derecho a una educación específica; c) para tolerar y/o prevenir racismo, que intenta ampliar la interculturalización educativa incluyendo entre sus destinatarios también a los educandos provenientes de las sociedades mayoritarias; d) para transformar, que propone superar la acción afirmativa para las minorías y rescatar la visión societal más amplia aportada por el antirracismo; e) para interactuar, enfatiza la diversidad en el salón de clases para generar mecanismos intragrupal de formulación, negociación y resolución de conflictos; f) para empoderar, dedicado a grupos históricamente excluidos del sistema educativo general; y g) para descolonizar, que a partir del “giro poscolonial” en las ciencias sociales busca visibilizar la superación y persistencia de gramáticas y estructuras coloniales.

Los autores señalan que, en el caso de México, la *interculturalización* está en proceso con la particularidad de una tensión entre la historia del indigenismo y el nacionalismo cultural y pedagógico que surge en el periodo posrevolucionario. Por ejemplo, en 1921 inicia funciones la Secretaría de Educación Pública (SEP) con José Vasconcelos a cargo. Bajo el emblema de la “raza cósmica”, Vasconcelos promovió la idea del mestizaje que “...apuntó a consolidar una identidad nacional basada en la asimilación e integración de las personas indígenas y mestizos rurales” (Martínez, *et al.* 2014:43).

El primer programa educativo nacional de la SEP buscó “mexicanizar” al indígena a través de un currículo escolar “castellanizante”. Esta tarea se llevó a cabo con dos proyectos: la Casa del Estudiante Indígena y Los internados (Loyo, 2007). El primero se fundó en 1926 y buscó congregar a indígenas de distintas etnias en la capital de la república con el objetivo de “civilizarlos” y regresarlos a sus comunidades para que fueran un elemento de cambio. En 1932, ante el efecto de desarraigo causado por esta iniciativa, se desarrolla el segundo proyecto con internados o centros educativos ubicados dentro de las comunidades indígenas para llevar lo que las autoridades consideraban “civilización”: la alfabetización en el idioma castellano.

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el indigenismo tomó mayor impulso en el proyecto político del país con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) en el año 1935. Sin embargo, durante el periodo de Miguel Ávila Camacho –sucesor- se volvió a la idea de una “nueva escuela” auténticamente mexicana que favoreciera la unidad nacional. Véjar Vázquez, titular de la SEP al inicio del sexenio, decidió unificar la educación rechazando la existencia de escuelas destinadas a un “grupo racial”, como se dio en el caso del proyecto con los internados, porque “...esta medida solo había servido para mantener a estos grupos segregados, oponiéndose así al ideal de unidad nacional que perseguía el gobierno avilacamachista.” (Greaves, 2007:104)

Para la segunda parte del sexenio, en 1943 Jaime Torres Bodet asume la dirección de la SEP para continuar con la política educativa nacionalista y de unidad pero, a diferencia de su antecesor, para él la unidad nacional se lograría con el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación (Rebolledo, 2010; Greaves, 2007). Durante su gestión, en 1944 inicia el Plan de alfabetización de las lenguas indígenas náhuatl, otomí, maya y tarasco (purépecha), y en 1945 se crea el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (IALI) que contribuyó al aumento en el número de promotores bilingües para trabajar en las escuelas con niños indígenas.

En 1978 se funda la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y se promueve la Educación Bilingüe Bicultural (EBB). Según Fajardo (2011) “este proceso se vio marcado por una discusión sobre la presencia de la cultura materna en el currículo escolar; es decir, se generó un mayor espacio de reflexión sobre la relación entre lengua y cultura” (p.19). En otras palabras, es con la DGEI que inicia la difusión de un currículo escolar bilingüe bicultural que

buscó incorporar los saberes ancestrales, los valores tradicionales y las lenguas de las culturas indígenas.

Ante este escenario de transformación educativa, la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIB) a mediados de la década de los años setenta propone reuniones, seminarios y encuentros para construir un método pedagógico de enseñanza bilingüe bicultural (Rebolledo, 2010). Estos profesores bilingües sostenían que el primer paso para esta nueva pedagogía consistía en el reconocimiento y la oficialización de las lenguas indígenas en la Constitución, pues “La EBB presupone, entre otras cosas: enseñar primero la filosofía y los objetivos del indígena como grupo étnico y como clase social oprimida y después los valores de la cultura occidental” (Rebolledo, 2010:129). Es decir, el uso de las dos lenguas en todas las materias del currículo escolar. Asimismo, consideraban que un segundo paso era el asumirse como actores de su propia educación para ocupar puestos de dirección dentro de las instancias creadas para su propio beneficio.

Con los discursos democratizadores ligados al multiculturalismo, a finales de los años ochenta surge la Educación Intercultural Bilingüe, entendida como una perspectiva que promueve que en la relación “entre los grupos culturales distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad [...] no admite asimetrías” (Schmelkes, 2013). Así la perspectiva intercultural busca generar una convivencia basada en el respeto y el reconocimiento del conjunto de prácticas culturales asociadas a la lengua, las costumbres, las creencias y demás vínculos identitarios diferenciados que se presenten dentro de un espacio escolar concreto.

De manera que, en nuestro país persiste un legado del indigenismo clásico en la educación que busca integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza, es decir, buscan la “aculturación”. Este legado, a pesar de los avances en materia del reconocimiento de la diversidad como un derecho colectivo que se ha logrado con el movimiento zapatista, sigue creando una tensión entre las políticas educativas con enfoque intercultural, donde: a) “desde abajo”, reivindican propuestas autónomas de educación (Ej. La escuela zapatista); y b) “desde arriba”, nuevos espacios educativos en una actitud de “pluralismo condescendiente”.

En relación con las otras categorías de análisis, los autores identifican a los *intermediarios* como los sujetos que realizan un “proceso de traducción” sobre la teorización

del enfoque intercultural y, por lo tanto, hacen referencia a los intelectuales indígenas y no indígenas. Los *campos de transferencia* son las aplicaciones prácticas que los sujetos realizan una vez que adaptan y traducen los discursos a sus contextos, y el *modelo cultural* se integra por las reflexiones que los sujetos establecen para explicar, definir y reproducir la interculturalidad desde sus marcos de referencia identitaria. Para el análisis, estas últimas dos categorías van articuladas con las *pantallas lingüísticas*, pues son las significaciones o conceptualizaciones que los sujetos proyectan con respecto a la interculturalidad (Mateos Cortés, 2011; Dietz y Mateos Cortés, 2013).

A partir de este planteamiento analítico construyo el diseño para la identificación y el análisis de las prácticas de interculturalidad en escuelas indígenas con el objetivo de profundizar en las formas de apropiación e interpretación de los discursos sobre interculturalidad en estos espacios escolares.

I.2.1. Diferencia, diversidad y desigualdad para el análisis de la interculturalidad en la práctica educativa

Para el caso de México y América Latina, los discursos educativos sobre la interculturalidad se han construido desde la visión hegemónica del Estado-nación, a partir de dos visiones tradicionales: 1) Funcional: que promueve el reconocimiento e inclusión de la diferencia cultural a partir de la aceptación de las reglas del modelo de política social vigente; y 2) Relacional: que se entiende como la forma más básica de contacto entre personas, saberes, valores y tradiciones sin cuestionar las formas de conflictividad y poder de dicho contacto (Tubino, 2005; Walsh, 2010).

Estos dos enfoques destacan por promover políticas educativas compensatorias que están focalizadas en atender al “otro” extranjero e indígena. Ante estas dos aproximaciones tradicionales de interculturalidad escolar, Walsh (2005) propone una visión crítica al señalar que la oficialización de una educación intercultural bilingüe en los países latinoamericanos no ha tenido impacto sobre la educación “regular”, “monocultural” y “exclusionista”, sino que sigue siendo “algo aparte” sólo para los indígenas. De manera que propone un tercer enfoque contra-hegemónico solamente puede darse desde la participación de los sujetos escolares. Se trata de un enfoque crítico y decolonial que busca “la desnaturalización de los mecanismos

epistemológicos y políticos que ha construido la diferencia como desigualdad” (Soria, 2014:47), dentro de un modelo de Estado-nación monocultural con matriz colonial que produce y reproduce una homogeneización cultural de ese “otro” racializado sin diversificar sus repertorios culturales y que, a la vez, lo sigue manteniendo en una posición de inferiorización y discriminación en relación con la cultura nacional.

Estos tres enfoques se presentan como visiones encontradas y antagónicas en relación con la construcción del “otro” en las políticas y los modelos educativos donde, por un lado, desde la visión oficial del Estado, persiste la tendencia a implementar acciones que no cuestionan las asimetrías de poder de la adscripción étnica nacional frente a la adscripción étnica del “otro” indígena o extranjero; y, por otro lado, en los que desde la visión *bottom-up* de las comunidades escolares se busca el diálogo y la adecuación de la normatividad educativa intercultural a través del desarrollo de las prácticas, los rituales y los discursos propios de los grupos culturales que conforman la diversidad en las escuelas.

Para un análisis crítico sobre los procesos interculturales de apropiación-imposición de estos discursos político-pedagógicos en la institución escolar, Dietz (2013; 2017) propone la articulación de tres ejes analíticos distintos pero complementarios que, cada uno constituye todo un paradigma, y que en combinación generan un análisis multidimensional de las identidades y diversidades: a) *Desigualdad*: análisis vertical de estratificación socioeconómica y de género sobre las respuestas institucionales compensatorias y asimiladoras que identifican el origen de la desigualdad en carencias y desventajas en relación con la población dominante; b) *Diferencia*: análisis horizontal de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales y/o discapacidades, promoviendo de forma segregada el empoderamiento de estas minorías; y c) *Diversidad*: análisis intercultural, relacional, transversal e interseccional que hace énfasis en la interacción con dimensiones identitarias heterogéneas (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

La propuesta de esta tríada analítica orienta a la construcción de preguntas que permiten profundizar en el análisis de las prácticas de interculturalidad en el espacio escolar indígena. La pregunta central que propongo a partir de esta tríada es: ¿Qué nociones de *diferencia* se construyen en una *diversidad* cultural y social como la del Valle de San Quintín y qué lógicas de *desigualdad* se desarrollan en este contexto?

Para el análisis, a su vez, esta pregunta se desagrega en tres preguntas guía: ¿qué prácticas escolares señalan construcción de la *diferencia*?, ¿qué *diversidad* cultural se presenta?, y ¿qué *desigualdades* se producen y/o se cruzan con la noción de *diferencia*?

A continuación presento una revisión bibliográfica sobre estudios que han analizado la interculturalidad en la práctica con el objetivo de conocer e identificar las adecuaciones y las estrategias que desarrollan las escuelas, a partir de la normatividad intercultural. Estos estudios se organizan a partir de dos ejes de análisis: 1) los estudios que analizan la didáctica y las competencias interculturales, y 2) los estudios que analizan las voces de los agentes dentro del espacio escolar.

I.2.2. La didáctica y los capitales escolares interculturales para la interacción con la “otredad” en la escuela

Los estudios que analizan las estrategias didácticas para la construcción de la “otredad” en escuelas interculturales (indígenas y no indígenas), se distinguen porque discuten y reflexionan sobre las iniciativas que los profesores desarrollan al interior de estos espacios sociales. Por una parte, estas estrategias incluyen prácticas escolares donde los niños puedan convivir y expresarse para aprender en la diversidad; por otra, el tipo de capitales escolares interculturales que se busca desarrollar con estas prácticas difiere entre contextos escolares. En el contexto europeo, estadounidense y canadiense se busca desarrollar un conjunto de conocimientos y disposiciones al intercambio cultural en la escuela (Golding, 2007; Dietz, 2012b); mientras que en el contexto latinoamericano, el énfasis se deposita en la lengua indígena y en la incorporación de conocimientos comunitarios en los temas del currículo escolar.

En este apartado discuto el tipo de capitales escolares interculturales que se despliegan por parte de los profesores a través de las prácticas escolares que trabajan con los niños, así como también el impacto de estas prácticas en los niños. Para ordenar la discusión retomo la tipología de Dietz y Mateos Cortés (2013) en tres grupos de estudios a partir de los discursos sobre la “otredad” en la escuela: a) para diferenciar o biculturizar, cuando la educación se dirige a un grupo étnico en específico; b) para interactuar desarrollar competencias de interacción entre los “diferentes”, cuando trabajan bajo el principio de heterogeneidad en un

espacio que tiende a uniformar; y c) para empoderar generar consciencia en los grupos “oprimidos” acerca de sus posibilidades de transformación o empoderamiento al interior de un espacio escolar monocultural.

En el primer grupo de estudios ubico tres trabajos. El primero es el trabajo de Niemi *et al.* (2014), centrado en las celebraciones de Navidad, Día de la Independencia y el cierre del semestre de primavera en escuelas primarias de Finlandia, donde los autores analizan las “celebraciones” como “representaciones sociales”. Este análisis parte del supuesto de que, en estas celebraciones, se ponen en circulación significados compartidos para formar o reafirmar una identidad y un conjunto de valores, visiones y hábitos que, a su vez, promueven el encuentro intercultural en la escuela en tres niveles: a) macro, a través de las nociones globales sobre la conciencia cultural y el respeto hacia otros; b) meso, a través de los emblemas nacionales y el apoyo de la igualdad dentro de las sociedades; c) micro, a través del contacto entre diferentes a nivel individual (Niemi, *et al.*, 2014).

Sin embargo, los autores encontraron que en estas escuelas hay poca integración de la diversidad cultural porque las “celebraciones” estudiadas están centradas en las costumbres y los emblemas de la nación finlandesa, es decir, ponen en circulación una idea legítima de cultura nacional ajena a la representación de cultura nacional de los niños foráneos, es decir, del “otro” étnico nacional. A partir de este análisis surge una inquietud a resolver de forma empírica en el caso de mi estudio: En las celebraciones escolares, ¿Cómo podrían integrarse emblemas, significados y valores nacionales que representen la diversidad cultural de los niños en las escuelas indígenas?

Bajo esta línea de análisis, presento dos estudios más sobre las estrategias didácticas interculturales de profesores en escuelas del norte de México. El primero es el trabajo de Medina (2009), quien a través del análisis de discurso presenta tres narrativas de los profesores sobre la praxis escolar intercultural en una escuela de Sinaloa. Estas narrativas consisten en tres: 1) La enseñanza del currículo de educación básica se imparte en español “como debe de ser”; 2) Señalan a los niños mayo-yureme por su “inquietud y costumbres asociadas al folklore”; y 3) No existe guía o apoyo para el trabajo con niños que tienen “capacidades diferentes”. En este análisis, la autora hace visible cómo los profesores, en las estrategias de trabajo didáctico con los niños, siguen reproduciendo una noción del “otro” indígena “inferiorizado” que debe asimilarse a la cultura hegemónica nacional del mestizaje.

El segundo estudio es el trabajo de Martínez Canales (2015), donde identifica que los Profesores Auxiliares Bilingües (PAB) de una escuela de Monterrey, Nuevo León buscan reforzar los contenidos vistos por los niños en las materias relacionadas con ciencias naturales, historia o español, para acercar conocimientos de origen indígena al salón de clases a través de ciertas prácticas escolares. Además elaboran pequeños glosarios bilingües con nombres de objetos o animales y hacen traducciones de villancicos y otras canciones para entonar en las ceremonias escolares; o bien, buscan “hacer reflexionar a los niños” sobre las culturas precolombinas y su legado, para reforzar la idea de México como un país que siempre ha sido diverso. En el análisis, el autor concluye que “estas acciones a veces quedan trucas y no llegan a cumplir el cometido de radicar en el aula la diversidad planteada con motivo de la presencia de alumnos cuyo origen es distinto” (Martínez Canales, 2015).

En estos dos estudios encuentro que, bajo la idea de interculturalidad, los profesores tienen distintas actitudes y objetivos de integración cultural de los niños. Los profesores de la escuela de Sinaloa buscan asimilar a los niños indígenas a la cultura nacional mestiza, mientras que los PAB de la escuela de Nuevo León buscan realizar adecuaciones curriculares para vincular los conocimientos escolares con los conocimientos sociales y culturales de los niños indígenas. Sin embargo, en la práctica, ambos siguen reduciendo sus visiones de integración a dos rasgos étnicos: la lengua y las costumbres. En esta comparación encuentro que, para mi estudio, es importante aprender a distinguir entre la visión de interculturalidad que los profesores expresan en discurso y la práctica que realizan cotidianamente en el salón de clases bajo esta noción. En otras palabras, identificar qué es lo que circula al interior de la escuela indígena como legítimamente intercultural a partir de la construcción de diferencia cultural por el tipo de diversidad.

Dentro del segundo grupo de estudios, el trabajo de Leeman y Ledoux (2003) en escuelas primarias de Holanda documenta y analiza la práctica extra-escolar del “oso Boris”, la cual consiste en que cada alumno tiene la oportunidad de llevar el oso a casa con la instrucción de que al día siguiente hablarán en clase sobre la rutina de la hora de dormir y de las actividades que realizan por la mañana, en las que fueron acompañados por Boris. Este estudio trabaja el análisis a través del concepto “aprendizaje intercultural”, es decir, de integrar ejemplos de la vida cotidiana en el salón de clases para poner en común las

actividades que todos hacen y, a la vez, conocer y valorar las formas distintas en que cada quien las hace a partir de su cultura y de su familia.

Es así como, los autores encuentran que esta actividad extra-escolar permite que los niños compartan aspectos culturales y familiares donde ellos deciden qué tan étnicamente distintos quieren mostrarse frente a sus compañeros para romper con las visiones estereotipadas sobre las otras culturas, pues todos participan, no solo los niños extranjeros y esto hace visible las diferencias incluso entre familias con pertenencia a una misma nación y a una misma cultura.

Por tanto, considero que la aportación de este análisis contribuye a pensar la diferencia cultural en un entorno de diversidad cultural y social más amplio, pues orienta la reflexión sobre las prácticas interculturales –dentro y fuera del salón de clases- en un nivel de acción individual y familiar más que en un nivel colectivo cultural y de pertenencia a una nación. Este apunte es importante para mi estudio porque me orienta a considerar mi análisis sobre la diferencia cultural y social en la intersección con la adscripción indígena y del contexto cultural de la comunidad.

En otro estudio, Goldstein (2007) analiza la práctica escolar del teatro utilizada por profesores de escuelas primarias en Toronto, Canadá para discutir con los niños los temas del poder, la identidad y los conflictos interculturales. Para el estudio se utilizó el “etnodrama”, un tipo de etnografía a través de la puesta en escena para visibilizar y documentar las relaciones inequitativas en la dinámica escolar de estos espacios multiculturales con presencia de niños asiáticos.

La autora encuentra que esta experiencia contribuye a que los profesores reflexionen sobre sus competencias interculturales para el trabajo con la diversidad en el aula, pues se cuestionan cómo pueden crear oportunidades para que los alumnos desarrollen habilidades de integración vía el teatro.

Un estudio en este grupo es el de Lundie y Conroy (2015), acerca del respeto en el trato de la diferencia religiosa y la “otredad” en escuelas primarias de Reino Unido. Los autores identifican dos conceptos que permiten analizar los tipos de tolerancia que se transmiten a través de la pedagogía de la “otredad”, en el caso de la educación religiosa, dentro de espacios escolares diversos: *Entoleration*, que al ser similar a la aculturación, fomenta el encuentro con otras creencias a través de una actitud cordial y con disposición para

escuchar y para expresar las creencias propias; e *Intoleration*, que al ser similar al adoctrinamiento, corre el riesgo de desvanecer tanto la diferencia como el encuentro con el otro, y de nutrir la tolerancia de forma acrítica.

A partir de este esquema de análisis, los autores concluyen que el papel de los profesores es cuestionado pero importante al fijar los límites apropiados para mantener el aula como un espacio seguro en el intercambio de creencias y con respeto entre los niños. De manera que introducen el concepto de aula como un *espacio liminal* para el encuentro transformador y de reconstrucción de significado.

En estos dos estudios (Lundie y Conroy, 2015; Goldstein, 2007) el análisis permite conocer dos dimensiones importantes sobre el rol de *intermediario cultural* que tienen los profesores en el salón de clases: 1) Las competencias interculturales de los profesores y 2) La capacidad de los profesores para mantener el salón de clases como un espacio seguro para el intercambio social y cultural entre los niños. Es así como, para el caso de mi estudio, considero que la identificación de estas dos dimensiones en el discurso y las prácticas de los profesores es importante para caracterizar su rol dentro del salón de clases.

El tercer grupo de estudios se integra por cuatro trabajos. Dos de ellos proponen conceptos para construir un análisis de la interculturalidad en la práctica, y los otros dos se concentran en el análisis de casos empíricos.

Conceptualmente la interculturalidad puede construirse a partir de los enfoques previamente descritos. Sin embargo, en la dimensión práctica algunos autores (Diez, 2004; Bertely, 2008) recuperan elementos clave para el análisis en el espacio escolar pensado desde el contexto latinoamericano. Por ejemplo, Diez (2004) sugiere que la interculturalidad solo puede entenderse en el plano didáctico, esto es, en la síntesis de las políticas y modelos educativos con la planeación del trabajo docente en el aula. Para la autora, en esta dimensión didáctica es imperativo recuperar las diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades y presentar los contenidos como formas de interpretación de la realidad y de la historia, no como saberes cerrados, sino como una vía para favorecer el intercambio de ideas y opiniones.

Por su parte, Bertely (2008) sostiene que el papel de los profesores es fundamental para intervenir en las aulas a contribuir en la vitalización de las identidades indígenas, nativas, tribales, locales pues apunta que en el proceso de socialización escolar son ellos quienes están

frente a la disyuntiva entre: a) contribuir a la difusión del modelo educativo oficial a favor de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas sin la mediación o participación de las familias y comunidades; o bien, b) intervenir en el diseño de modelos educativos diferenciados apuntalando hacia una autonomía y etnogénesis escolar. En otras palabras, y siguiendo la idea de Diez (2004), los profesores con su planeación didáctica y sus acciones pueden reproducir el enfoque funcional o referencial de la interculturalidad, o bien, pueden promover un enfoque crítico decolonial.

En suma, estos dos estudios proponen situar el análisis de la interculturalidad en la práctica a partir de dos niveles: las estrategias didácticas en el salón de clases y los agentes escolares. En el primer caso se enfatiza la importancia de que, en la integración de saberes comunitarios con el currículo escolar, los contenidos se presenten a los niños desde una perspectiva abierta y cambiante, como la propia comunidad. Y en el segundo caso, se retoma la importancia del rol *intermediario cultural* que tienen los profesores en el salón de clases, pues al momento de su planeación didáctica son ellos quienes eligen cómo desarrollar la noción de interculturalidad en forma práctica.

Por otra parte, en el plano de los estudios empíricos, el trabajo que Gasché (2008) desarrolla en Perú con la comunidad de Iquitos documenta un programa educativo alternativo al que es promovido por el Estado. En este estudio, los profesores basan su planeación y didáctica en la concepción “sintáctica de la cultura”, esto es desde la visión del ser humano como sujeto y actor que interviene en la naturaleza para conseguir materias primas, mismas que son transformadas en instrumentos u objetos, con un fin social para la comunidad.

A partir del análisis de esta experiencia, el autor sostiene que la participación de la escuela en las actividades sociales de la comunidad evita que los conocimientos indígenas se vuelvan abstractos, descontextualizados y folclorizados, y hace posible que los niños aprendan sus tradiciones a nivel práctico y discursivo, de forma integral a sus funciones y valores vivenciales.

Otro estudio es el de Bensasson (2013) quien analiza una propuesta de enseñanza del náhuatl como segunda lengua considerando las variantes del contexto etnolingüístico. Este trabajo lo realizó en tres comunidades del estado de Morelos, donde se pone en práctica un método didáctico inspirado en los materiales que usan para la enseñanza de los idiomas europeos como segunda lengua para apoyar a los hablantes en la reivindicación de sus

derechos. En su análisis sobre esta experiencia, la autora sostiene que es necesario “revisar la relación entre el discurso y la práctica educativa, y abrir el debate en un modelo educativo indígena en contraposición del modelo nacional, rebasando lo institucional mediante la participación comunitaria” (Bensasson, 2013:64), pues para que los cambios de este tipo sucedan no deben venir desde arriba sino desde abajo y desde dentro del sistema.

En ambos trabajos (Gasché, 2008; Bensasson, 2013) se destaca el vínculo con la comunidad como un elemento clave para generar estrategias didácticas interculturales que promuevan el empoderamiento del “otro” indígena, en este caso, porque toman las prácticas culturales y los usos de la lengua que los grupos indígenas hacen en su comunidad. En otras palabras, se orientan por una pedagogía de la “otredad” que impacte y tenga sentido para la comunidad.

En suma, dentro de este grupo de estudios, destaco tres aspectos importantes para el desarrollo de mi estudio: 1) Identificar qué conocimientos comunitarios y escolares son constantes y cuáles son cambiantes en la planeación didáctica de la escuela; 2) Identificar la postura política de los profesores a partir de la cual realizan su planeación didáctica con perspectiva intercultural; y 3) Observar y describir cómo se integra a la comunidad en el espacio escolar a través del sentido y valor que tienen ciertas prácticas y el uso de la lengua indígena más allá del objetivo curricular intercultural. En otras palabras, sobre este último punto surge una incógnita a resolver de forma empírica: ¿Qué puede empoderar a los niños y a la comunidad donde se concentra mi estudio?

I.2.3. Las prácticas escolares y los discursos sobre el “otro” desde la voz de los agentes escolares

Los estudios que analizan y discuten las prácticas y discursos sobre la “otredad” en el salón de clases, desde la voz de los profesores y los niños que conforman el espacio escolar, pueden clasificarse a partir de estos dos agentes. En el primer caso se parte del papel de los profesores, quienes en su rol de *intermediarios* en los procesos de enseñanza-aprendizaje intercultural, promueven prácticas y discursos sobre la “otredad” que contribuyen a reproducir el racismo, a promover la integración y respeto de la diversidad, o bien, a promover la transformación y el empoderamiento de los grupos oprimidos históricamente (Dietz y Mateos Cortés, 2013). En el

caso de los niños, ubico las prácticas y discursos sobre la “otredad” en un estudio realizado en Grecia (Hajisoteria y Angelides, 2014) donde se evidencia el impacto de las prácticas escolares interculturales para la integración de la diferencia cultural del “otro” extranjero y la visión crítica sobre la cultura propia.

La primera clasificación se integra por cinco trabajos donde la escuela está contribuyendo a racializar la diferencia cultural de los niños. Estos estudios se desarrollan en escuelas generales de la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, Tijuana y Tecate en Baja California –región donde se localiza mi estudio-, y en la ciudad de Córdoba en Argentina.

En los dos estudios de las escuelas generales de la ciudad de México se destaca una tendencia a clasificar y generar etiquetas en los niños indígenas y a reproducir un racismo social. Por ejemplo, el estudio de Saldívar (2006) sostiene que el racismo histórico no solo se manifiesta en la discriminación de ciertos grupos sino en la valoración de otros por su clase, su fisonomía o identidad étnica. La autora menciona que en entrevista con los profesores se describía a los niños otomíes diciendo que “eran buenos para las artesanías (por su condición indígena) y eran buenos para los números (por su condición de pobreza)” (Saldívar, 2006:117). A partir de este hallazgo, la autora concluye que la escuela ha incurrido en el error de juntar características de identidad cultural con aspectos sociales, es decir, abona a la discusión sobre los discursos esencialistas que relacionan elementos fenotípicos con elementos sociales y culturales.

En el estudio de Martínez y Rojas (2006) sobre niños otomíes, mixtecos y purépechas en escuelas urbanas de Guadalajara, se identifica que sólo se habla español en ese espacio, al tiempo que en el recreo se presenta una segregación por grupos de niños a partir de la condición étnica indígena y de género donde “etiquetas como huicholito y oaxaco son frecuentes en el contexto de la interacción entre estudiantes –y con algunos profesores- como formas de identificación del alumnado indígena” (Martínez y Rojas, 2006:82). Las autoras concluyen que, a partir de estas etiquetas, los niños indígenas se distinguen de los niños no indígenas (o mestizos) porque faltan más y tienen más retardos al participar en el trabajo de los padres. Es decir, las etiquetas se refuerzan con estas acciones y se fomenta la noción del “otro” indígena como mal estudiante.

Por otra parte, en la región noreste de México se ubica el estudio de Durin (2007) donde analiza una experiencia estatal de atención a la diversidad cultural y lingüística en

escuelas primarias generales que cuentan con alumnos indígenas y se encuentran en un medio urbano. A lo largo del trabajo expone el contexto y los aciertos de un programa educativo sobre *interculturalización*, y concluye que puede ser calificado de intercultural porque considera la atención conjunta de los alumnos indígenas y no indígenas. Esta característica vinculada con el trabajo a nivel de relaciones sociales interculturales es uno de los aciertos del programa pues, la autora sostiene: “el principal obstáculo para los niños indígenas en la construcción de su identidad social es el racismo” (Durin, 2007: 88). Si bien la autora señala el papel de la escuela en la perpetuación del racismo, tal como lo han hecho las otras autoras, también reconoce que en este caso el programa tiene una tendencia intercultural a romper con esta condición.

Por otra parte, en el estudio de Aguilar Nery (2012) sobre la noción de la diferencia racial entre docentes de educación básica en Tijuana y Tecate, Baja California, se identifica que de la muestra de profesores encuestados la mayoría declaró no tener adscripción étnica y dos terceras partes afirmó que “sí existen razas humanas” y éstas se asocian a las características físicas de las personas, en especial al color de la piel. Con estos resultados, el autor sostiene que el rasgo del color de la piel es utilizado sin considerar su peso en el horizonte fenotípico, esto es, su mínimo valor entre otras diferencias biológicas. Así concluye que el color de la piel tiende a convertirse en un “marcador de diferencias (culturales) pensado como ‘natural’, ya que se presenta ‘evidente’; así se sientan las bases del racismo biológico” (Aguilar Nery, 2012:74).

Un trabajo más en esta línea es el estudio de Domenech (2014) sobre niños bolivianos en escuelas primarias de Córdoba, Argentina, donde analiza las distintas representaciones producidas acerca de estos alumnos en las acciones cotidianas de la escuela a través de observación y entrevistas con profesores para identificar las relaciones simbólicas y sociales dentro/fuera de la escuela. En su análisis, el autor sostiene que ser boliviano en la escuela es independiente de la nacionalidad, pues la mayoría de los niños ya ha nacido en Argentina. Sin embargo, los rasgos fenotípicos, el vocabulario empleado y el origen étnico/nacional de sus familias los identifican como bolivianos en la escuela. Esta caracterización opera tanto al interior como al exterior de la escuela, en la calle, en la comunidad. Al interior de la escuela, ser boliviano se alimenta de la representación ambivalente sobre dos características que los

profesores expresan: los niños son buenos porque son “dóciles”; los niños son malos porque son “lentos”.

Este conjunto de trabajos realiza un diagnóstico acerca de las prácticas y discursos sobre el “otro” indígena en términos esencialistas, o bien, en cómo los profesores contribuyen a generar discursos sobre la diferencia cultural de los niños migrantes indígenas a partir de la racialización de los rasgos culturales y sociales que los distinguen en el salón de clases, asociando habilidades o competencias de estos niños con aspectos fenotípicos.

A diferencia de estos estudios, ubico un estudio centrado en las voces del personal docente en escuelas primarias de Alemania, donde los autores Hüpping y Bükler (2014) recuperan la visión de los profesores sobre los procesos de integración social y cultural de los niños con familias inmigrantes; es decir, donde los profesores valoran y reconocen elementos del contexto de los niños para su integración escolar.

Los autores enmarcan los discursos de los profesores en el modelo de educación intercultural de “diversidad pedagógica”, el cual busca promover la noción de heterogeneidad como norma en la escuela, o bien promover la noción de una “escuela para todos” donde la diversidad sea una oportunidad para avanzar en el aprendizaje mutuo de los niños. En este caso, los autores encuentran que los profesores relacionan el éxito profesional de los padres y la habilidad para aprender alemán como segunda lengua como las claves para que los niños tengan una integración exitosa en la escuela. De manera que usan esta condición para fortalecer la integración de los niños a través del alemán como segunda lengua.

Otro trabajo bajo esta línea pero en un contexto de diversidad cultural atravesado por la etnicidad indígena es el de Valdiviezzo (2009), quien realiza un trabajo etnográfico en tres comunidades agrícolas quechua de Perú donde sostiene que los profesores, como actores sociales, no solo reproducen sino también confrontan y reinterpretan la política de educación intercultural bilingüe al incorporar en su planeación didáctica prácticas sociales y culturales de la comunidad, además de la enseñanza de lengua indígena.

En este estudio, la autora encuentra que para los profesores educar en quechua tiene un sentido pedagógico porque favorece la confianza y motivación de los niños a seguir estudiando, pero cuestionan su uso y valor hacia fuera de la comunidad. Los profesores esperan que sus estudiantes vayan a la secundaria, y las pruebas para el ingreso son en español, de manera que se cuestionan la ventaja o desventaja que tienen estos niños frente a

otros no indígenas. Además sostienen que para enseñar en quechua se necesita traducir y crear conceptos que quizás no existen en esa lengua pero sí en español. Por lo tanto, los profesores expresan que incorporar las prácticas culturales de la comunidad en las actividades pedagógicas de la escuela resulta ser el aspecto más desafiante de la educación intercultural.

De manera que estos dos trabajos (Valdiviezzo, 2009; Hüpping y Bükler, 2014), a pesar de enfocarse en contextos escolares de diversidad a partir de una composición étnica distinta, coinciden en recuperar y analizar experiencias donde los profesores, en su papel de *intermediarios culturales*, promueven un discurso de integración social y cultural en tanto que recuperan aspectos del contexto familiar de los niños para tomar acciones pedagógicas que impacten en un aprendizaje intercultural.

Por otra parte, en el caso de las voces de los niños en los discursos y prácticas en la interacción con la “otredad”, el estudio de Hajisoteria y Angelides (2014) en escuelas primarias de Grecia, busca conceptualizar la interculturalidad desde su experiencia y su visión a través de prácticas escolares concretas. Con ese objetivo, las autoras realizaron un trabajo etnográfico en escuelas donde encontraron que a los niños les gustan actividades como los debates en clase porque así pueden conocer distintas formas de pensar y de vivir; además, los niños griegos se cuestionan por qué sus pares chipriotas reciben apoyo en su idioma por parte de un mediador cultural pero no se habla chipriota en clase o ellos no reciben clases para hablar ese idioma.

En ese sentido, este estudio es un ejemplo de cómo las prácticas escolares –como los debates en clase- contribuyen al desarrollo de las competencias interculturales entre los niños porque aprenden a escuchar y a respetar a los otros, a la par que reflexionan y cuestionan la naturalidad con la que se implementan estrategias para el “diferente” pero no se hace nada para aprender de ese “otro”, como en el caso del idioma.

En resumen, los estudios que se discuten en este apartado analizan tres tipos de discursos y prácticas sobre el “otro” en el espacio escolar intercultural. Los primeros dos tipos se ubican en la voz de los profesores donde, por una parte, se distingue una tendencia a asociar elementos fenotípicos con características sociales y culturales, es decir, una tendencia a la esencialización de lo indígena y al racismo institucionalizado; y por otra, donde se promueve la integración social y cultural de los “otros” a partir de prácticas escolares que se vinculan con el contexto familiar y comunitario de los niños. El tercer tipo de discursos y prácticas se

sitúa en la voz de los niños, quienes expresan su gusto por conocer otras formas de pensar y de vivir, y su disposición a aprender la lengua de los compañeros foráneos.

Estos hallazgos aportan pistas para el análisis de mi estudio en tres aspectos: la necesidad de observar, de forma crítica, la asociación entre los rasgos biológicos y los rasgos sociales y culturales en los discursos; la necesidad de identificar la postura de los profesores sobre la utilidad o trascendencia de la enseñanza de lengua indígena en la escuela frente a otras competencias; y, la necesidad de escuchar a los niños para identificar cómo viven las experiencias de interculturalidad y cuál es su visión sobre la convivencia cotidiana con los “otros”.

I.3. Recapitulación

A partir de esta revisión conceptual quiero recuperar unos apuntes que permiten bosquejar el diseño del esquema de análisis para sistematizar la información empírica recuperada en el trabajo de campo. El esquema de análisis puede plantearse en tres niveles: campo escolar y su organización simbólica, prácticas de los agentes, y espacio social de producción y reproducción cultural indígena.

En ese sentido, en el primer nivel, el análisis se orienta a discutir e identificar cuál es el conjunto de símbolos que la escuela indígena, como campo social, pone en circulación bajo la noción de cultura y clase social legítima. Esto es, el ajuste entre las prácticas escolares y las visiones de interculturalidad en competencia o disputa que provienen desde la institucionalidad del Estado, inculcando un *habitus* intercultural.

En otras palabras, a partir de la revisión de estudios sobre interculturalidad en la práctica dentro de espacios escolares culturalmente diversos, es importante identificar y describir las formas de articulación entre conocimientos comunitarios y conocimientos escolares, las posturas políticas sobre interculturalidad y sobre la enseñanza de lengua indígena, la asociación entre rasgos biológicos y rasgos sociales y culturales, así como también, los distintos atributos, competencias y prácticas que generen diferencia cultural y social en su intersección con lo étnico indígena dentro de la escuela.

A nivel de prácticas sociales, el análisis se concentra en la dimensión agencial de los profesores, y desde ahí su visión en la relación con los estudiantes y padres de familia que conforman el espacio social escolar. En el caso de los profesores, es importante no perder de vista el papel de *intermediario* pedagógico y cultural frente a los niños. Este papel, a su vez, involucra tres dimensiones a explorar: la creatividad en su planeación escolar, la autoridad frente a los estudiantes y padres de familia y la emocionalidad asociada a la motivación y compromiso docente.

Lo anterior orienta que, en el tercer nivel, se puede caracterizar a la escuela intercultural indígena como: 1) Espacio de *discriminación y racismo* donde las “etiquetas” asociadas al color de la piel, el fenotipo y las habilidades de los grupos indígenas son señaladas y esencializadas. Son espacios donde no se reconoce la diversidad cultural (Martínez y Rojas, 2006; Saldívar, 2006; Aguilar Nery, 2012; Domenech, 2014); 2) Espacios de *asimilación* a la cultura nacional, donde las actividades escolares de integración cultural se reducen al uso de la lengua indígena para traducir el himno y cantos tradicionales, así como también otras tradiciones de la comunidad asociadas a la comida, los bailes y demás emblemas de folclorización de la “otredad” son utilizados como estrategia de integración (Medina, 2009; Niemi et al, 2014; Martínez Canales, 2015); y 3) Espacios de *reconocimiento positivo* donde se resignifican prácticas y elementos que han sido devaluados históricamente y donde, además, se tejen vínculos con la comunidad donde está inserta la escuela para incorporar actividades de la vida cotidiana en el currículo escolar y para desarrollar competencias interculturales en los niños (Goldstein, 2007; Bertely, 2008; Gasché, 2008; Valdiviezzo, 2009; Bensasson, 2013; Hajisoteria y Angelides, 2014; Hüpper y Büker, 2014).

II. La etnografía para el análisis de las prácticas educativas interculturales

El diseño metodológico de este estudio parte de una estrategia para el análisis de datos cualitativos que permiten conocer cómo las prácticas educativas de interculturalidad contribuyen a la construcción de diferencia cultural en las escuelas indígenas de Baja California.

El alcance del estudio en términos de temporalidad se ubica en tres momentos. Dos momentos se concretaron en colaboración con la investigación *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, en el periodo Febrero a Junio de 2014 y en el periodo de Marzo a Junio de 2015. Un tercer momento se desarrolló en dos periodos: el mes de Marzo y, posteriormente, los meses de Septiembre a Noviembre de 2016.

Este capítulo se divide en tres partes. En la primera parte presento una introducción a la etnografía y la selección del caso de estudio. En la segunda, continúo con la descripción y análisis inicial de la experiencia de trabajo de campo etnográfico para finalizar, en la tercera parte, con la identificación de los ejes a partir de los cuales hice las entrevistas y los grupos de discusión con profesores, padres de familia y niños.

II.1. La Etnografía en la escuela. Una aproximación a las prácticas de interculturalidad en la escuela indígena

Para identificar, registrar y describir las prácticas educativas de interculturalidad que se desarrollan en el espacio escolar donde conviven los niños y los profesores, la propuesta metodológica parte de la etnografía porque, “como enfoque la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”)” (Guber, 2001:13). En este sentido, con el desarrollo de la observación participante y la entrevista como técnicas etnográficas, busqué una inmersión al universo de las prácticas, los discursos, las rutinas y los rituales sobre la interculturalidad en la escuela indígena.

La escuela es un espacio institucional del Estado moderno que está influido por las políticas de gobierno y por las normas educativas mas no determinado por éstas; es decir, es

un espacio donde las normas educativas son recibidas y reinterpretadas “...dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego” (Rockwell, 2005:14). En otras palabras, la experiencia escolar es el resultado de la mediación entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

Para recuperar esta experiencia de forma cotidiana, Bertely (2007) sugiere preparar guías de observación donde se pueda separar el registro ampliado de las actividades en dos columnas: inscripción (lo dicho y hecho) e interpretación (preguntas, inferencias factuales, conjeturas y categorías, empíricas derivadas de los patrones de interacción o representación recurrentes o excepcionales); en otras palabras, el registro *etic* y el registro *emic* de las situaciones observadas en los espacios de la escuela. Además, la autora sugiere tomar el registro de actividad en tiempos de diez o quince minutos para identificar cómo es que los sujetos cumplen con los controles administrativos de planeación, actividades extra-curriculares, entre otros. Estas recomendaciones han sido atendidas y adecuadas para el desarrollo de mi etnografía.

En el caso de la escuela indígena, además de recuperar el conjunto de rutinas, prácticas y discursos que integran la cultura escolar de ese espacio, me interesaba realizar un ejercicio de “doble reflexividad etnográfica” para identificar el contraste entre el discurso sobre interculturalidad y la práctica que al respecto desarrollan los profesores, los niños y los padres de familia. El objetivo era identificar y analizar la *praxis habitualizada* en la escuela, o bien como lo define Abdallah-Preteuille y Porcher (1996): “sentidos y significados *habitualizados* y transmitidos en una situación de comunicación intercultural entendida como resultante de la concatenación intraescolar de las diversas culturas sexuales, generacionales, profesionales, regionales y extranjeras” (citado en Dietz, 2012: 201-202).

Para cumplir con este objetivo, Dietz (2012) propone un modelo etnográfico tridimensional que contempla: a) Dimensión sintáctica, enfocada en la institución con el objetivo de identificar cómo se representa la lógica del Estado-nación en la escuela; b) Dimensión semántica, que se sitúa en la visión de los actores y sus estrategias de etnicidad en la interacción y puede recuperarse a través de entrevistas. Esta dimensión se puede analizar en tres niveles: el del discurso político institucional que promueve la escuela a partir de la normatividad; el del discurso procedimental a través de la didáctica y las prácticas escolares para la interculturalidad; y el discurso sobre la “otredad” que es producido por los sujetos

escolares entre “pares”; y c) Dimensión pragmática, que centra la atención en los modos de interacción, es decir, en las prácticas y rutinas que despliegan los sujetos en lo cotidiano. Esta dimensión se analiza en dos perspectivas: *etic*, en función del *habitus* intracultural y *emic*, en función de las competencias interculturales; se documenta a través de la observación participante, principalmente.

Este modelo sirvió de base para organizar los aspectos a identificar en el trabajo de campo a partir de las notas de seguimiento en el diario. La experiencia de campo la organicé a partir de los registros del trabajo de campo orientados por las áreas de observación y la temporalidad, la identificación de las primeras categorías empíricas y las primeras reflexiones derivadas de la primera etapa de inmersión en la escuela Francisco González Bocanegra de la delegación Camalú en San Quintín, Ensenada, Baja California.

II.1.1. El caso de estudio y su contexto institucional: la escuela “Francisco González Bocanegra” en Camalú, Ensenada, Baja California

En Baja California existen 70 escuelas indígenas que trabajan bajo la normatividad educativa intercultural bilingüe dependientes del Sistema Educativo Estatal (SEE) y de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta normatividad educativa propone para la educación indígena: utilizar la lengua indígena como idioma de instrucción con el objetivo explícito de revalorar las lenguas de los pueblos originarios, y considerar que los conocimientos regionales y de los pueblos indígenas sean incluidos en las actividades escolares (Velasco, 2010). Estas escuelas atienden a una población indígena nativa e inmigrante a través de seis zonas escolares ubicadas en los municipios de Tijuana y Ensenada pero con alcance en los cinco municipios del estado.

Para ubicar el caso de estudio en la escuela de Camalú, en San Quintín, Ensenada, Baja California, es necesario explicar las tres fases del diseño metodológico con el que se realizó un diagnóstico previo sobre diversidad cultural en las escuelas indígenas del estado y una evaluación sobre las estrategias escolares interculturales.

La primera fase del estudio tuvo como objetivo conocer la diversidad del sistema educativo indígena en el estado de Baja California, para lo cual se realizó un censo en una selección de 14 escuelas del total de 70 a nivel primaria indígena. La muestra se seleccionó a

partir de los siguientes criterios: a) municipio y delegaciones, b) modalidad de atención (unitaria, multigrado y general) y c) escuelas con población indígena nativa e inmigrante (Ver: Cuadro 1).

Cuadro 1. Universo de escuelas primarias indígenas por municipio de Baja California, Dirección General de Educación Indígena (DGEI)

Municipio	Número de Escuelas	Muestra
Ensenada	57	8
Tijuana	10	3
Playas de Rosarito	1	1
Mexicali	1	1
Tecate	1	1
Total	70	14

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIESC), 2014, en <<http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/>>, consultado el 15 de junio de 2015.

El instrumento utilizado fue un cuestionario para recuperar información sobre lugar de nacimiento, edad, sexo y lenguas que hablan los niños, así como también lugar de nacimiento y lenguas que hablan sus padres.

En la segunda fase de estudio se realizaron 21 grupos focales en las escuelas visitadas para recuperar las experiencias de interculturalidad en el espacio escolar con los profesores y los niños. En el Cuadro 2 se observa el registro de las encuestas que se levantaron, de forma censal, y el número de participantes en los grupos focales por municipio, delegación y por escuela. En el grupo focal con niños se solicitó la participación por escuela de al menos ocho alumnos. Los criterios de selección fueron: grado escolar, sexo y lengua indígena. Se buscó que participaran en igual proporción niñas y niños, así como niños hablantes y no hablantes de lengua indígena. En el caso del grupo focal con profesores se buscó la participación de al menos cuatro docentes en cada una de las escuelas visitadas.

Cuadro 2. Concentrado de levantamiento de cuestionarios y de participantes en grupos focales en la muestra de escuelas primarias indígenas según municipio y delegación de Baja California, 2014

Municipio	Delegación	Escuela	Cédulas	Participantes GF	
				Niños	Prof
Ensenada	Maneadero	"Juan Escutia"	235	9	4
	San Quintín	"Juan Escutia"	228	8	0
		"Álvaro Obregón"	161	11	3
	Vicente Guerrero	"Octavio Paz"	187	0	12
		"Niño Artillero"	165	8	0
	Camalú	"Monte Albán"	145	0	5
		"Francisco González Bocanegra"	135	10	5
San Antonio Necua	"Revolución"	22	6	0	
Tijuana	La Presa	"Ve'e Saa Kua'a"	451	9	8
	San Antonio de los Buenos	"Juan José de los Reyes Martínez, El Pípila"	276	16	6
	Playas de Tijuana	"Jurhenguare YO'Onsipekua"	61	9	3
Playas de Rosarito	Col. Constitución	"Sentimiento Purhepecha"	69	10	4
Mexicali	El Mayor Cucapá	"Alfonso Caso Andrade"	25	14	0
Tecate	Loma Tova II	"Tzauindanda"	11	11	0
TOTAL			2 171	121	50

Fuente: Control de levantamiento del Cuestionarios a Niños y de participantes en Grupos Focales, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

En la tercera fase se trabajó con la selección de casos de estudio para documentar las estrategias escolares interculturales con base en el análisis de los resultados del censo de la fase anterior y de los grupos focales con la comunidad escolar. Cinco casos fueron elegidos con base en los siguientes criterios teóricos: a) escuelas que desarrollan estrategias escolares interculturales y una escuela que no desarrolla estrategias, b) relaciones inter-étnicas al interior del espacio escolar y c) el vínculo escuela-comunidad.

Además, se procuró mantener un perfil de escuelas a partir de los criterios: nativas e inmigrantes, modalidad de atención multigrado y general, y municipios del estado. En el Cuadro 3 se presenta la selección de casos con la descripción de las estrategias escolares de interculturalidad que se analizaron.

Cuadro 3. Casos seleccionados

Municipio	Escuela	Estrategia escolar intercultural	Descripción
Tijuana	Ve'e Saa Kua'a	Taller de lectura	La escuela cuenta con un espacio de biblioteca y dos talleristas. Una vez a la semana, cada grupo participa del taller de lectura donde los niños realizan dibujos y escriben historias alusivas al texto que leen ese día. También llevan libros de préstamo a domicilio para leer en familia.
	Juan José de los Reyes "El Pípila"	Enseñanza Multilingüe	Los profesores imparten la clase de lengua indígena un día a la semana en el grupo y grado que les corresponde. Sin embargo, en el salón de clases incluyen vocabulario de las distintas lenguas que son habladas por los niños, o bien por sus familias. Ahí radica lo multilingüe de su programa de trabajo de lengua indígena.
Playas de Rosarito	Sentimiento Purhepecha	Danzas y cantos	Un grupo de seis varones de preescolar, primaria y secundaria (ex alumno y líder) se reúne fuera del horario escolar para bailar la "danza de los viejitos" cada vez que son invitados a eventos oficiales en el municipio. Esta actividad ha despertado la curiosidad por conocer y aprender estas danzas en los demás niños de la escuela.
Ensenada	Francisco González	Enseñanza Multigrado y Multilingüe	En esta escuela tienen un sistema de enseñanza de lengua indígena que está organizado por el tipo de lengua que hablan los niños (Mixteco, Triqui, Náhuatl y Zapotec) y por el nivel en que se encuentran como hablantes.
	Revolución	Cantos kumiai	En la escuela trabajan la sensibilización de la lengua indígena a través de cantos en lengua kumiai.

Fuente: Elaboración propia con base en la muestra de escuelas primarias del subsistema de educación bilingüe e intercultural del Estado de Baja California. El Colegio de la Frontera Norte. 2014.

En el análisis de estos casos se destaca la iniciativa y creatividad de los profesores para adaptar la normatividad educativa intercultural nacional a través de estrategias escolares locales. Las estrategias analizadas dan cuenta de cómo los profesores fomentan actividades que no están centralizadas en la enseñanza de una lengua indígena, tal como lo dicta la normatividad nacional, sino en otras prácticas que integren a los niños a pesar de que no hablen todos la misma lengua indígena por tener orígenes migrantes distintos.

De entre esas escuelas seleccioné el caso de la escuela Francisco González Bocanegra porque es un espacio escolar multiétnico donde los profesores han propuesto ir más allá de la dicotomía indígena-mestizo en la enseñanza de lengua indígena, al tener un programa multilingüe que busca promover, sensibilizar y transmitir las lenguas que se hablan en la comunidad: mixteco (alto y bajo), triqui, zapoteco, náhuatl y purépecha. Me interesó profundizar en el análisis de esta estrategia multilingüe porque considero innovador porque atiende a los grupos por lengua y no por grado escolar, a diferencia de lo que establece la normatividad educativa nacional, lo que también convierte a este programa en multigrado. Además, cuenta con la aceptación, el apoyo y la participación de los padres de familia.

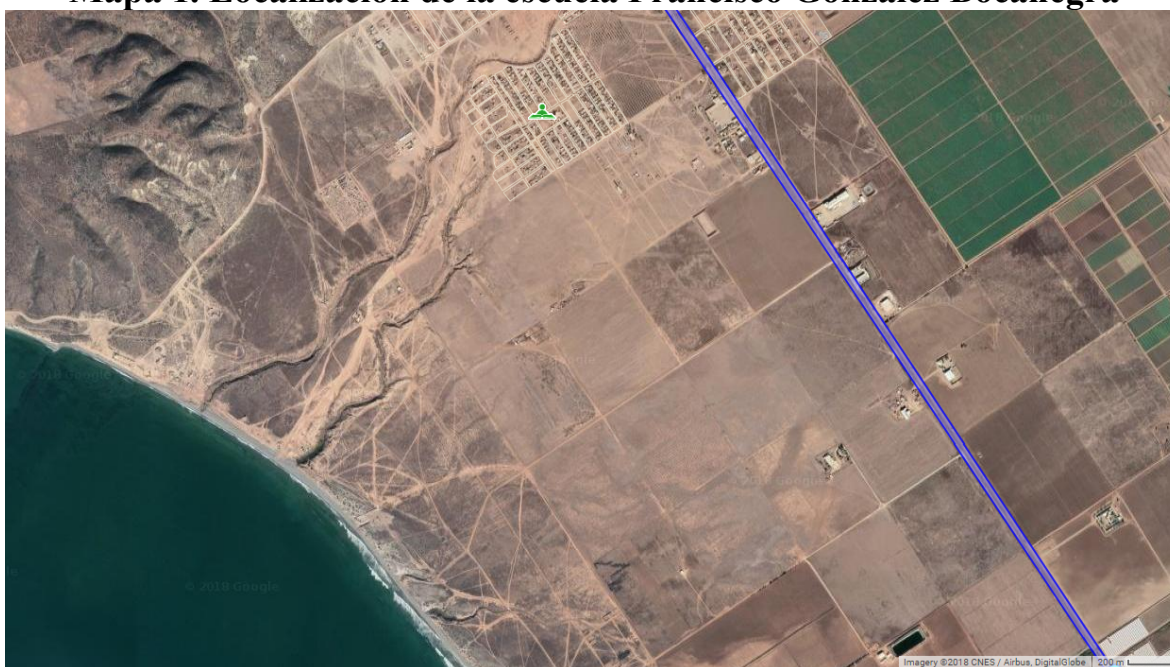
Foto 1. Patio de la escuela “Francisco González Bocanegra”



Fuente: Camalú, Baja California. Daniela Rentería, Marzo 2016.

Esta escuela se localiza en el Fraccionamiento Santa Candelaria, en la delegación Camalú del valle agrícola de San Quintín en el municipio de Ensenada, Baja California (Ver: Mapa 1). Inicia actividades en el ciclo escolar 2002-2003 y a la fecha ha recibido apoyos del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) y del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) para el mejoramiento y la construcción de infraestructura.

Mapa 1. Localización de la escuela Francisco González Bocanegra



Fuente: INEGI-SEP (2013). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial, CEMABE, México.

Actualmente es una escuela primaria de tiempo completo con una planta docente de ocho profesores y una directora que, en el ciclo escolar 2015-2016, trabaja con una matrícula de 180 niños. En términos de infraestructura tiene ocho salones, uno de ellos se ha improvisado en un área que estaba destinada para un comedor; cuenta con un salón de cómputo, una oficina de dirección, un módulo sanitario y espacios acondicionados como canchas para jugar.

II.2. Las etapas del trabajo etnográfico.

El desarrollo del trabajo etnográfico se realizó en dos estancias. La primera estancia fue durante los meses de febrero y marzo de 2016 y, la segunda, en el periodo de septiembre a noviembre del mismo año. Durante estas dos estancias realicé observaciones, entrevistas y grupos de discusión, así como también, inicié el trabajo de sistematización de información a partir del registro en mi diario de campo. A continuación, describo la experiencia del trabajo etnográfico a partir de la identificación de las áreas y los tiempos de observación, las estrategias de inmersión y las entrevistas y grupos focales.

II.2.1. Áreas de observación.

El trabajo de campo nos invita a afinar las vías de análisis de una forma que no teníamos contempladas antes de iniciar el recorrido por el lugar donde se sitúa nuestro objeto de estudio. Me pasó. Antes de emprender el viaje hacia Camalú para instalarme en la comunidad, a la par de las gestiones de contacto con la supervisión escolar y con la dirección de la escuela, organicé guías de observación orientadas hacia el interior del salón de clases para identificar tipos de interacción en ese espacio y así adentrarme en la experiencia escolar de la interculturalidad. También me interesó observar las interacciones en el patio durante el recreo y en otros momentos de la jornada escolar. En otras palabras, mi plan de observación en un inicio se concentraba al interior de la escuela.

Sin embargo, al llegar a la escuela ese enfoque situado hacia el interior del salón de clases se abrió incluso más allá del perímetro que ésta ocupa porque lo primero que aprendí es que la experiencia escolar intercultural no se limita a lo que acontece dentro de la escuela. Poco a poco conocí la importancia de las actividades que se realizan fuera de la escuela con instituciones como la DGEI y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), por ejemplo, y el impacto de éstas en la dinámica al interior. A lo largo de mi estancia observé cómo las clases se suspendieron o se ajustaron para realizar los ensayos necesarios, así los niños estarían listos para participar con bailables y con el coro en los distintos eventos a los que fueron invitados por estas instituciones y organizaciones.

El primer ajuste a mi guía de observación consistió en organizar el registro en dos grandes áreas: 1) Dentro de la escuela y 2) Fuera de la escuela. Hacia dentro de la escuela

identifiqué cuatro actividades donde se cristalizan las rutinas escolares en las que participan los profesores y los niños: honores a la bandera, clases del currículo general, clases de lengua indígena y ensayos del coro en lengua indígena. En cambio, hacia fuera identifiqué cuatro tipos de eventos en los que profesores y niños participaron representando a la escuela: a) con CDI y Culturas Populares, un foro sobre “Los retos de la migración, la diversidad lingüística y cultural en el Valle de San Quintín”, b) con CDI y DGEI, un evento sobre “Día internacional de la lengua materna: lengua, danza y tradición”, c) con el SEE y la DGEI, el “concurso de himno nacional en lengua indígena” y d) con el SEE, el evento “niño gobernador” y un curso sobre “educación inclusiva”.

II.2.2. Tiempos de observación.

La primera semana de observación en la escuela permitió organizar la dimensión temporal de mi trabajo de campo en tres niveles: tiempo de estancia en campo, agenda semanal de la escuela y jornada escolar diaria.

El primer nivel corresponde al tiempo de estancia en la delegación de Camalú visitando la escuela en dos etapas. La primera etapa de campo fue entre los días 26 de febrero y 29 de marzo de 2016, y durante las tres semanas de clases realicé observación al interior del salón de clases, en el patio y en otros espacios de la escuela para el registro de actividades extra-curriculares, además hacia fuera de la escuela acompañando a los profesores en un curso de inclusión educativa, los eventos de la CDI y en el concurso de himno nacional a nivel zona escolar.

Antes de continuar con la segunda etapa de trabajo de campo hice una visita en el mes de julio de 2016 para compartir con los profesores el primer ejercicio de sistematización de las categorías empíricas que identifiqué durante la primera etapa. En este ejercicio de “doble reflexividad etnográfica” con los profesores pude constatar que las prácticas educativas de interculturalidad que identifiqué relacionadas con la enseñanza de lengua indígena, de forma multigrado y multilingüe, y con el trabajo agrícola corresponden con las acciones y los discursos propios de estos agentes sociales.

Es así como, a través de las explicaciones que ellos dieron sobre su posición frente al trabajo agrícola y la enseñanza de lengua indígena, es que pude afinar guías de observación y otros instrumentos para profundizar en estas temáticas durante la segunda etapa del trabajo.

La segunda etapa de campo fue entre los días 6 de septiembre y 11 de noviembre de 2016. Durante este periodo organicé la dimensión temporal en tres momentos: la estancia en la escuela, las actividades de la escuela hacia dentro y hacia fuera, y la jornada escolar diaria. Entre los días 6 de septiembre y 24 de octubre decidí enfocarme en las observaciones al interior del salón de clases con los grupos de 4to, 5to y 6to grado, y los días miércoles en las clases de lengua indígena. Los días entre el 25 de octubre y 11 de noviembre los dediqué a preparar y realizar los grupos focales con niños y padres de familia de la escuela, así como también, las entrevistas con los profesores de los grupos de 4to, 5to y 6to grado para cerrar el trabajo de recuperación de información en campo.

Foto 2. Hora del recreo



Fuente: Camalú, Baja California. Daniela Rentería, Septiembre 2016.

El segundo nivel temporal lo identifiqué durante la primera semana de estancia, pues a pesar de conocer de manera previa el horario de trabajo y la organización de la jornada escolar a partir de las materias que se imparten por grupo, en los espacios de interacción con los profesores y la directora pude observar que la escuela maneja una agenda de actividades, por mes y por semana, donde la dinámica interna cambia para ir cumpliendo con los compromisos externos. Es así como, en mi calendario de observación, fui contemplando los días en que tendría salida para asistir a los eventos donde participaría la escuela y los días que permanecería en la escuela toda la jornada para registrar las interacciones dentro del salón de clases y en las actividades del patio, el salón de cómputo y la dirección.

Durante la segunda etapa de trabajo de campo fui invitada por la directora para cubrir uno de los grupos de tercer grado porque el profesor tuvo que viajar por emergencia familiar a Oaxaca. Ella me comentó que si alguien externo venía a la escuela se iba a dar cuenta que el número total de niños que asiste a tercer grado no justifica que haya dos grupos, por lo tanto, temía que la supervisión escolar le pidiera fusionarlos en un solo grupo y, con esta acción, perder un “recurso” (a un profesor adscrito a la escuela).

En la reunión de Consejo Técnico Escolar² (CTE) los demás profesores comentaron que si me animaba a estar frente a grupo sabría “qué se siente”, qué viven ellos día a día en el salón de clases y ahora ellos podrían hacerme preguntas a mí, “ahora vamos a entrevistarla nosotros...”, dijeron. Acepté quedarme al frente del grupo de tercero “B” del 3 al 14 de octubre porque era una forma de dar algo a cambio en la escuela, de ganarme un lugar entre los profesores y de vivir una experiencia docente que me aproximara a conocer mejor lo que sucede en el salón de clases. Esta experiencia era una forma de “saber estar” en la escuela, es decir, de adaptarme y adecuar me a las situaciones cotidianas de la comunidad donde estoy integrándome (Restrepo, 2016). Además, esta experiencia es retomada en el análisis de las prácticas educativas “hacia dentro” de la escuela porque al estar frente a grupo pude identificar interacciones de los niños entre pares que, de otra manera, no hubiera sido posible.

El tercer nivel corresponde a la duración de la jornada escolar diaria. Esta jornada es de siete horas en horario de 8:00 a 15:00 horas, de lunes a viernes, y se divide en tres bloques de

² El Consejo Técnico Escolar es una reunión que se hace el último viernes de cada mes donde se trabaja de forma colegiada entre el personal docente de la escuela para evaluar el trabajo y las actividades realizadas dentro y fuera de la institución, así como también para revisar, ajustar y proponer agenda de trabajo del siguiente mes. Por esta razón se suspenden clases para los niños.

trabajo con dos recesos de comida: 1) De 8:00 a 10:30 horas los profesores trabajan con las asignaturas del currículo general básico y, en mi observación, registré que durante este bloque de la mañana trabajan con español y matemáticas, principalmente, a excepción del día miércoles que trabajan lengua indígena. Hay un primer recreo de 10:30 a 11:00 horas; 2) De 11:00 a 13:00 horas es un espacio de tiempo para trabajar con las materias de geografía, ciencias naturales, formación cívica y ética, educación artísticas y educación física; ésta última la trabajan todos los grupos los días miércoles. A las 13:00 horas hacen una pausa para servir el alimento subsidiado por el programa de Escuelas de Tiempo Completo; 3) De 13:30 a 15:00 horas los profesores trabajan con actividades que permiten reforzar los conocimientos vistos en las asignaturas de español o matemáticas, o bien, dedican ese espacio de tiempo a trabajar actividades de artísticas, valores o lengua indígena. Además, alrededor de las 14:45 horas se inician las labores de aseo por parte del grupo de niños asignado según el día.

Foto 3. Actividad el patio de la escuela



Fuente: Camalú, Baja California. Daniela Rentería, Octubre 2016.

Esta jornada tuvo ajustes durante mis dos estancias en campo, por ejemplo, en la primera estancia solo un miércoles de las tres semanas de clases trabajaron con lengua

indígena porque el resto del tiempo se ocupó en los ensayos del coro para la preparación del concurso de himno nacional en lengua indígena. Es importante mencionar que esta sesión de la materia de lengua indígena se dio por indicaciones de la profesora Rogelia en atención a mi visita, es decir, suspendieron el ensayo de la mañana para que yo pudiera entrar a los salones a “observar lo que había venido a observar”. En otras palabras, como escuela, se montó una escenificación para mi observación y esto tiene gran relevancia para mi análisis porque observé lo que la escuela promueve como interculturalidad, esto es, lo asociado a la enseñanza de lengua indígena.

II.2.3. Estrategias de Inmersión.

En la primera etapa de trabajo de campo llegué a la escuela Francisco González Bocanegra la mañana del último viernes del mes de febrero de 2016 porque ese día no hubo clases sino reunión de CTE y consideré que era un buen momento para conocer a los profesores y comentarles lo que iba a hacer en la escuela las siguientes semanas. Me recibió mi informante clave en esta nueva experiencia, la profesora Rogelia, ella es la directora de la escuela desde hace tres años, aproximadamente, pues empezó a ocupar ese cargo un poco antes de terminar el pasado ciclo escolar 2014-2015.

La profesora me presentó ante los ocho profesores que conformaban la planta docente en ese ciclo escolar: Primer grado lo impartía el profesor Jacinto, segundo grado era atendido por las profesoras Eriberta y Laura en dos grupos, respectivamente; el profesor Alfredo impartía tercero, el profesor Rubén tenía el grupo de cuarto grado, quinto grado lo atendía el profesor Abraham y sexto grado, con dos grupos también, el grupo “A” lo atendía la profesora Zenaida y el grupo “B” el profesor Gustavo. Todos se reconocen como mixtecos de la variante alta a excepción del profesor Abraham, quien se reconoce como mestizo, y la profesora Rogelia como zapoteca. Sin embargo, para cumplir con el objetivo del programa multilingüe el profesor Rubén impartía el grupo de purépecha, la profesora Laura el grupo de náhuatl y el profesor Alfredo el grupo de triqui. Los demás profesores tenían grupos de mixteco y la profesora Rogelia el de zapoteco.

Llamó mi atención la inquietud que surgió entre algunos profesores sobre mi trabajo en la escuela porque, a pesar de que tanto la profesora Rogelia como yo nos detuvimos a contarles que mi presencia en los salones de clases y en los espacios de la escuela estaba orientada a conocer cómo trabajan la interculturalidad en la práctica con los niños, a través de la clase de lengua indígena y de otras actividades que iría conociendo en mi estancia, ellos no dejaban de cuestionar cuál era mi procedencia institucional, si serían evaluados por mí y si esa información iría a la DGEI. Además noté que no les agradaba mucho mi relación con la directora.

Ante esa situación, si bien la estrategia de acercamiento etnográfico consistió en llegar desde arriba para tener autorización y acceder a la escuela, posteriormente decidí acercarme a los profesores en espacios o en momentos donde la directora no estuviera entre nosotros para lograr una inmersión desde abajo. Una primera estrategia de acercamiento con ellos fue comer en la pequeña cooperativa escolar a la hora del recreo porque desde el primer día me di cuenta de que ese espacio es “solo de ellos”; la directora no come ahí diariamente sino en algunas ocasiones. Fuera del salón de clases, la dirección escolar o la sala de cómputo, la cooperativa es un espacio donde los profesores comparten sus alimentos e intercambian opiniones sobre el trabajo y sobre sus familias en un ambiente relajado y de compañerismo. Es así como tomar el lonche con ellos todas las mañanas se convirtió en una estrategia de inmersión “paracaídas” (Zlolniski, 2011) con los profesores. Es decir, fue una oportunidad para acercarme a ver la escuela y el trabajo docente desde la mirada de cada uno de ellos, además se convirtió en el espacio donde solicitaba su autorización para visitarlos en el salón de clases y donde hubo oportunidad de explicarles mi trabajo tantas veces como hiciera falta para contar con su participación y apoyo.

Al ser escuela de tiempo completo, durante la jornada escolar se tienen dos recesos. En esos dos recesos suceden dinámicas distintas. En el primero los niños y profesores toman el lonche que se traen de casa, o bien compran la orden de comida, burritos o tortas que “doña Ofe” lleva cada mañana para vender en la cooperativa. En el segundo receso los niños reciben un alimento financiado por el programa “Escuela de tiempo completo”. Este alimento consiste en un plato que incluye: proteína, cereal o verduras y fruta, en pequeñas porciones y un vaso con agua de fruta. Dos madres de familia se encargan diariamente de pasar por los salones a primera hora para tomar lista y así tener la cantidad de alimentos que solicitarán ese día,

previendo que todos los niños coman y que no falte, al contrario, siempre se prevé que los profesores, la directora y visitantes reciban un alimento también. De ahí que tomar este alimento en la dirección con la profesora Rogelia fue otra estrategia de inmersión para mí. Era un momento de conversación informal con ella que siempre me ayudó a ir ajustando mi agenda de trabajo en la escuela. Ahí siempre me enteraba de todo.

Estas estrategias de acercamiento con la directora y los profesores me permitieron “saber estar” en la escuela. Para Restrepo (2016) “saber estar” es aprender a adaptarse y adecuarse lo más rápidamente a las situaciones, tiempos, comidas, saludos y demás rutinas cotidianas en la comunidad donde se integra uno, de forma tal que sea capaz de distinguir los comportamientos que se esperan de mí y actuar en correspondencia. Es así como las comidas en los recesos se convirtieron en la vía más adecuada para introducirme y presentarme en esta comunidad escolar y fue donde también logré enterarme y participar de otras actividades de carácter administrativo en las que pude compartir con los profesores realizando tareas que forman parte de su labor más allá del aula: impresión de boletas de calificaciones, elaboración de “papel picado” para adornar la escuela, elaboración y entrega de circular sobre suspensión de clases, transportar a algunos niños hacia actividades fuera de la escuela, entre otras.

A diferencia de los profesores, la estrategia “paracaídas” de acercamiento con los niños se dio en las aulas cuando realicé observación de algunas clases y en el patio de la escuela durante la hora de entrada y salida de clases, así como también en los ensayos para las actividades extra-curriculares. Los niños se acercaban a mí preguntándome muchas cosas y compartiéndome juegos, palabras en su lengua indígena, o bien, invitándome a comer de su lonche o de algún dulce. En otras palabras, la estrategia consistió en dejar que ellos se acercaran a mí para aprender a escucharlos y a generar un vínculo de confianza a partir de sus competencias lingüísticas y sociales y no de las propias. Quise aprender a estar con ellos.

Y así fue. Poco a poco dejé de ser una extraña para ellos y fui conversando cada vez más. En la tercera semana de observación fui ubicando a algunos niños con quienes me interesaba realizar una entrevista, tanto con ellos como con sus padres, para conversar sobre las clases de lengua indígena y las actividades extra-curriculares, de manera que una estrategia para conseguir la entrevista fue preguntarles si habían hablado con sus papás sobre mí y gratamente me sorprendió que sí lo hubieran hecho. Los niños me contaron que habían dicho en casa que una muchacha de Tijuana está en su escuela, entra a sus salones y hace preguntas

porque estudia un doctorado y a sus padres no les extrañó o molestó enterarse de eso. Aproveché esa situación para pedirles que preguntaran en casa si podía ir a visitarlos y a realizar una entrevista. Esta estrategia funcionó porque así es como logré hacer las citas de entrevista con los padres de familia y los niños.

II.2.4. Entrevistas y Grupos de Discusión.

En las dos etapas de trabajo de campo realicé observaciones, entrevistas y grupos de discusión. En el caso de las entrevistas, la guía para trabajar con los profesores fue elaborada con el objetivo de conocer sobre su participación y percepción de los eventos extra-escolares y sobre las actividades que desarrollan dentro del aula para las clases del currículo general y de lengua indígena. Asimismo, inicié las entrevistas con un bloque de información biográfica para conocer su procedencia, trayectoria migratoria y trayectoria educativa y docente.

Para las entrevistas con padres de familia utilicé una guía que se centró en tres dimensiones: antecedentes biográficos, relación con la escuela, la percepción sobre la escolarización de sus hijos en eventos extra-curriculares y la clase de lengua indígena. Con los niños la guía se integró por las dimensiones: vida familiar, vida escolar, percepción sobre los eventos extra-curriculares y sobre la clase de lengua indígena (si participa o no participa). Otra de las técnicas que trabajé fue el grupo de discusión. Decidí trabajar con esta técnica porque “el grupo de discusión adopta un perfil de muestra, de microconjunto representativo del macroconjunto” (Margel, 2001:202) donde se dialoga en forma de conversación permitiendo la expresión creativa de los participantes.

El primero fue con la selección de un total de 14 niños de los grupos de 4to, 5to y 6to grado, y lo realicé el día viernes 28 de octubre en horario de 8:30 a 10:30 horas, aproximadamente. Elegí este día porque hubo suspensión de clases para que los profesores atendieran la reunión de CTE en horario habitual; pensé que podía aprovechar ese tiempo para trabajar con los niños y así evitar que se suspendan clases otro día o que los niños seleccionados perdieran clases solo por asistir al grupo focal. El segundo fue con los padres de familia de los niños que participaron previamente. Esta actividad la realicé el día domingo 30 de octubre en horario de 9:00 a 11:00 horas, aproximadamente, pues esta reunión se extendió

hasta cerca de las 13 horas. Elegí este día y ese horario porque, al igual que en el caso de los niños, es un espacio de tiempo libre para la mayoría de los padres y, por lo tanto, evitaría que tuvieran que faltar al trabajo o pidieran permiso para salir temprano en un día laboral afectando su pago o su asignación de horas de trabajo por atender la invitación al grupo focal.

La selección de los participantes en el grupo focal la realicé por criterios teóricos (Hammersly y Atkinson, 1994). Es importante recordar que del universo total de ocho grupos que integran la escuela hice un recorte a tres grupos para realizar la observación en el salón de clases: 4to, 5to y 6to grado; este recorte obedece a que en las experiencias de observación noté que los niños de 1ro, 2do y 3er grado se distraen fácilmente con mi presencia. En cambio, los niños de 4to grado en adelante, si bien sí notan mi presencia y buscan interactuar conmigo en algún momento, también siguen las instrucciones de la profesora y se integran a la dinámica de la clase, es decir, de alguna forma se naturaliza mi presencia en el salón de clases.

Por el tipo de diversidad en la escuela, un primer criterio de selección fue la participación de niños indígenas y no indígenas; asimismo, busqué tener la participación de niños y niñas en proporción similar y, a partir de la observación en los salones de clases, decidí seleccionar niños con alto y bajo desempeño escolar, pues noté que las disputas al interior del salón de clases se dan por la diferencia en la asignación de tareas para quienes saben leer y no saben leer, así como en el ritmo de trabajo: quién termina rápido y quién es más lento para trabajar (Ver: Cuadro 4).

Para el grupo focal con padres de familia convoqué a los padres de esta selección de niños. Hice esa invitación con dos propósitos: 1) contar con la autorización de los padres sobre el tipo de actividad a trabajar con sus hijos solicitando su colaboración y su permiso por escrito y, 2) conocer a profundidad el contexto familiar de estos niños.

Cuadro 4. Participantes en Grupo focal de niños

Grado	Sexo	Clase de lengua indígena	Lugar de nacimiento papá y mamá	Lengua indígena familiar
4°	Mujer	Mixteco alto	Baja California	N/A
		Zapoteco	Veracruz / Oaxaca	Zapoteco
		Mixteco bajo	Sinaloa	N/A
	Hombre	No Asignado	Guanajuato	N/A
		Náhuatl	Guerrero	Náhuatl
5°	Mujer	Náhuatl	Estado de México	Náhuatl

		Mixteco	Guerrero/ Oaxaca	Náhuatl
		Mixteco	Guerrero / Oaxaca	N/A
	Hombre	Tarasco	Baja California	N/A
		Tarasco	Nayarit	N/A
		Mixteco alto	Baja California	N/A
6°	Mujer	Mixteco alto	Oaxaca	Mixteco
	Hombre	Zapoteco	Sinaloa	N/A
		Mixteco alto	Veracruz / Oaxaca	Mixteco

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por los participantes del grupo focal para la investigación “La interculturalidad en la práctica: la construcción de la diferencia cultural en niños de escuelas indígenas en Baja California” realizada el 28 de octubre de 2016.

En seguimiento a la observación realizada al interior de los salones de clases, elaboré la guía de discusión para los niños a partir de dos dimensiones sociales que configuran su vida cotidiana: la familia (casa) y la escuela. En el primer caso era importante recuperar información sobre su participación en las tareas de la casa, lo que hacen en su tiempo libre para divertirse, si se habla una lengua indígena en casa o en la comunidad y lo que ellos quieren ser cuando sean grandes. En cambio, al interior de la escuela, era importante para mí indagar sobre su percepción acerca de las reglas del salón de clases y de las dinámicas que ahí se generan; por lo tanto, las preguntas fueron encaminadas a conocer su percepción sobre el uso del uniforme, la asignación de tareas y trabajos distintos entre los niños que leen y que no leen, las clases de lengua indígena, la participación en eventos fuera de la escuela y los roles de aseo en el salón, principalmente.

En el caso de la guía de discusión con padres de familia, las dimensiones empíricas a partir de las cuales formulé algunas preguntas fueron: vida familiar, la escuela y la vida más allá de la escuela. La primera dimensión no solo se limitó a conocer aspectos de organización en el hogar sino también el manejo de la autoridad y las relaciones afectivas entre padres e hijos, mismas que se materializan en miedos, expectativas y demostraciones de cariño. En la segunda, la escuela, me interesó conocer las percepciones de los padres de familia en relación con el uso del uniforme, el uso de una “guía escolar”, las distintas tareas que se asignan a los niños por su desempeño escolar, el rol del aseo y las formas en que los profesores evidencian o sancionan a los niños que no cumplen con la disciplina. Por último, era importante escuchar cuáles son las aspiraciones de los padres hacia sus hijos. ¿Qué desean para ellos y cómo la escuela puede contribuir a eso?

II.3. Recapitulación

Quiero cerrar este capítulo con una breve reflexión sobre la experiencia en el trabajo de campo. En el diseño de esta investigación, el proceso de trabajo de campo organizado bajo la guía de la “doble reflexividad etnográfica”, favoreció el recorte de mi objeto de estudio y el diálogo sujetos-investigadora.

Si bien el diseño se orientó a la identificación, descripción y análisis de las prácticas educativas interculturales, la inmersión y el diálogo con los profesores desde la experiencia común de la docencia, permitió la selección de prácticas desde una visión *émic*. La colaboración que hice apoyándolos en labores administrativas, en algunas actividades dentro del salón de clases y acompañándolos en actividades fuera de la escuela, son acciones que ayudaron a “saber estar” en la rutina de la escuela y propiciaron el diálogo informal y cotidiano con los profesores.

En esas conversaciones, las preguntas e inquietudes que me surgían sobre lo que estábamos haciendo se iban disipando. Platicamos, creamos cercanía y confianza. De tal forma que, cuando tuve la primera sistematización de las prácticas pude compartirla y discutirla con ellos. En ese ejercicio de diálogo hice el recorte necesario de las prácticas que analizo en los siguientes capítulos empíricos. No me quedé con el primer esquema sino con el esquema que entre ellos y yo construimos.

Un apunte importante para realizar etnografía escolar es tener experiencia docente previamente porque, desde ese lugar común, se pueden establecer puentes de diálogo y comprensión para afinar la mirada, la escucha y el tacto en el andar cotidiano por los salones y el patio.

III. Antecedentes, características y diagnóstico sobre la diversidad cultural en la educación indígena de Baja California

En este capítulo se presenta un marco contextual para entender las condiciones sociales y culturales en las que niñas y niños, de una escuela indígena, cursan su educación básica nivel primaria en Baja California. Esta información forma parte de un reporte de investigación³ sobre el diagnóstico de la diversidad cultural en las escuelas primarias indígenas de esta región noroeste de México. El capítulo se divide en tres partes.

La primera parte se ordena en dos secciones. Primero se presentan los antecedentes históricos que han aportado a la génesis y consolidación de la diversidad cultural en Baja California. En esta parte se destacan los procesos tardíos de colonización, el establecimiento de la frontera geopolítica con Estados Unidos, la urbanización del estado y las distintas olas de migración hacia esta región. Posteriormente, realizo un apunte sobre el desarrollo de la región agrícola del Valle de San Quintín que es donde está ubicado el caso de este estudio.

En la segunda parte se documentan los antecedentes contextuales sobre el inicio y el desarrollo de la educación indígena en este estado y, posteriormente, se realiza una descripción del Subsistema de Educación Indígena a partir del número y tipo de escuelas, la formación y las características sociodemográficas del profesorado y la diversidad lingüística que se atiende en las escuelas primarias de este subsistema.

En la tercera parte se presentan algunos hallazgos del diagnóstico sobre diversidad cultural en dos niveles: estado y región, es decir, a partir de una muestra representativa de las escuelas de Baja California y de un recorte a la muestra sobre las escuelas del Valle de San Quintín. Para esto se describe la diversidad cultural de los niños y sus familias a partir de los datos sobre el lugar de nacimiento, la migración y las modalidades de habla del español, la lengua indígena y el inglés.

³ Este texto se encuentra en su versión extensa en el documento: Velasco, Laura y Daniela Rentería [Reporte de investigación], 2015, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El COLEF/DGEI/CONACYT, 2014-2015.

III.1. Emergencia y conformación de la diversidad cultural en Baja California

La diversidad cultural en Baja California se detona a partir de tres periodos históricos de impacto y transformación étnica y cultural. Estos periodos se relacionan con el proceso de colonización a través de las misiones, la urbanización fronteriza asociada con el crecimiento económico industrial y las migraciones hacia Estados Unidos. A continuación presento una breve descripción sobre estos periodos históricos con el objetivo de identificar los momentos de encuentro, diferenciación e intercambio étnico y cultural entre los pobladores e indígenas nativos y los distintos grupos culturales que llegaron y se asentaron en la región.

El primer periodo se remite al proceso de colonización española a través de las misiones entre los siglos XVII y XIX. Durante ese periodo se asentaron distintos grupos misionales. Los jesuitas fueron los primeros, llegaron en 1697 con el objetivo de hacer sedentarios a los indígenas nativos a través de la evangelización, pues los kumiai y tipai, los kiliwas y los cucapá se caracterizaban por ser “una cultura nómada, cazadora y recolectora, con una tasa muy baja de natalidad (un descendiente cada tres o cuatro años), resultado de su adaptación a un medio físico hostil” (Garduño, 2003:150).

Sin embargo, los jesuitas no se limitaron a evangelizar sino que intervinieron en la organización política y económica de la zona; esto desató inconformidad entre los pobladores, por ejemplo, los grupos indígenas nativos manifestaron rechazo hacia la imposición de la religión católica, así como también, de una nueva visión del mundo y de una forma de vida diferente. Ante esta situación, la resolución de la Corona fue nombrar a un gobernador civil y militar en la región para ejecutar la expulsión de los jesuitas.

En 1768 llegan los franciscanos para continuar con el trabajo misional; se concentraron en realizar expediciones hacia el norte para extender la evangelización. En 1773 el trabajo misional es relevado por los dominicos. Para ese momento, los conflictos derivados de la diferencia cultural entre indígenas nativos y misioneros españoles fueron disminuyéndose a través del intercambio de usos y costumbres.

Si bien, los indígenas kiliwas, pai pai y cucapá seguían resistiéndose a la evangelización, durante el periodo de la misión dominica se realizaron adaptaciones culturales relevantes para la preservación de ambos grupos, por ejemplo, los misioneros españoles incorporaron las formas en que los indígenas se abastecían de alimentos y de agua potable con

base en la movilidad estacional; y los indígenas incluyeron en su dieta los animales que cazaban, así como también, empezaron a utilizar el caballo (León y Magaña, 2006).

Hacia finales del siglo XVIII se presentan una serie de acontecimientos que dieron lugar al decaimiento de las misiones. En 1777 se realiza la primera división política de las Californias en Alta y Antigua o Baja, posteriormente, la guerra de independencia interrumpe el transporte del centro y sur del país para abastecimiento hacia las Californias. Esto propició que la población, indígena y no indígena, intensificara las actividades agropecuarias para el autoconsumo familiar.

Con la Reforma Agraria se impulsó el establecimiento de comunidades ejidales como forma de asentamiento y organización social entre los grupos indígenas. Esta situación generó un cambio notable entre esta población, pues para los indígenas la tierra no tenía importancia como propiedad sino “como el espacio en el cual los recursos que necesitaban se producían de manera natural o auxiliada y en el que podían cazar, pescar o recolectar” (León y Magaña, 2006:58). De igual forma, la cultura de los rancheros propició otra transformación relevante en los indígenas, pues éstos se adaptaron a las actividades como el pastoreo y el trabajo vaquero; por su parte, los rancheros aprendieron a aprovechar los recursos del medio para la construcción de sus casas y habitaciones, e incluyeron alimentos como los mariscos.

El 13 de mayo de 1846, Estados Unidos desata una guerra para obtener los territorios de Nuevo México y la Alta California. El fin de esta guerra se ubica en 1848 con la firma del Tratado Guadalupe Hidalgo y el establecimiento de la frontera geopolítica entre México y Estados Unidos. Este hecho tuvo un notable impacto en la adscripción nacional de estos grupos indígenas y en la fragmentación de sus familias.

Al respecto, Garduño (2003) afirma que estos grupos han persistido como comunidades indígenas transnacionales a través de tres acciones. La primera está relacionada con el fortalecimiento de los grupos indígenas que fueron divididos por la nueva línea fronteriza entre los dos países, en especial al grupo kumiai, que mediante la asignación de un “pasaporte indígena” lograron mantener la movilidad transfronteriza. A partir de esta acción, han logrado reelaborar las relaciones ancestrales lingüísticas al conservar comunicaciones entre el grupo pai-pai de Baja California y sus parientes lingüísticos yayapais, hualapais y havasupais de Arizona; así como también, han creado vínculos, lealtades y relaciones de parentesco de carácter binacional.

El segundo periodo asociado a la urbanización fronteriza y la producción industrial se da a principio del siglo XX. La declaración de la *Ley Volstead* o “ley seca” dio pie al crecimiento de los comercios e industrias vinculadas con las bebidas alcohólicas en los estados fronterizos del lado mexicano, principalmente, Baja California y la ciudad de Tijuana porque los residentes de California, Estados Unidos cruzaban la frontera hacia esta ciudad para consumir. En 1942 el Programa Bracero para la contratación temporal de trabajadores mexicanos en Estados Unidos detonó la migración de sur a norte con el objetivo de cruzar la frontera, a la vez que, forjó el crecimiento demográfico de la frontera norte porque los que no cruzaron se fueron quedando en esta región (Valenzuela, 2003).

Sin embargo, en 1964 el gobierno de Estados Unidos decide terminar con el programa obligando a cientos de trabajadores mexicanos a retornar y, en este retorno, algunos permanecen en Baja California para emplearse de este lado de la frontera. Los años sesenta se convierte en un periodo de reconfiguración de la estructura económica en esta región a través del Programa Nacional Fronterizo (PNF), cuya finalidad era impulsar a las empresas industriales para el desarrollo de una producción orientada a satisfacer las necesidades locales, nacionales y de exportación. Posteriormente se desarrolló el Programa de Industrialización Fronteriza (PIF) para generar empleos en la frontera norte a partir de la inversión estadounidense. Quintero y De la O (2003) afirman que, desde que inician estos programas, la maquiladora se convierte en el “centro de la política industrial de la región fronteriza de México” (p.234). Esta condición intensifica las migraciones laborales internas sur-norte a esta región noroeste.

El tercer periodo se asocia a las migraciones modernas relacionadas con la búsqueda de oportunidades laborales en el sector industrial y agroexportador, a la par, de la posibilidad del cruce hacia Estados Unidos. En este periodo se destaca la migración indígena del centro y sur del país hacia esta región. Esta migración se documenta desde la década de los años noventa con trabajos que dan cuenta de la presencia de grupos mixtecos y tarascos en relación con la frontera como un espacio de trabajo en el comercio ambulante y la agricultura, así como también, un espacio de cruce e interconexión con Estados Unidos, principalmente (Velasco, 2007). En el caso del sector agroexportador, la delegación del Valle de San Quintín en Ensenada presentó un notable desarrollo hacia la segunda mitad del siglo XX por la presencia

de indígenas del sur del país para incorporarse al trabajo agrícola. Actualmente, es la delegación con mayor presencia de indígenas migrantes en la región.

A partir de los tres periodos es posible identificar que la diversidad cultural de Baja California ha estado signada por procesos de migración nacional y transnacional. Estos procesos han abonado al intercambio de usos, costumbres y prácticas sociales con distintas raíces culturales que van desde las europeas y estadounidenses durante el periodo misional y el establecimiento de la frontera geopolítica; hasta las indígenas migrantes del centro y sur del país en el siglo XX. En el siguiente apartado presento un breve apunte sobre la región agrícola del Valle de San Quintín y el asentamiento de la población indígena migrante para adentrarme al contexto que enmarca su diversidad cultural multiétnica indígena en Baja California.

III.1.2. Migración indígena y desarrollo del Valle de San Quintín

El Valle de San Quintín es una región joven al sur del municipio de Ensenada que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX, principalmente, a partir de la década de los años setenta bajo un modelo de producción agroexportador. El modelo consiste en el rápido crecimiento de la producción de frutas y verduras, con mano de obra temporal y migrante, para la exportación hacia mercados internacionales que, en el caso de esta región fronteriza, se traduce en los mercados de consumo de Estados Unidos.

De acuerdo con Velasco, Zolniski y Coubés (2014) el desarrollo y la consolidación de este enclave agroexportador ha sido posible por la confluencia de procesos globales y locales que se articulan a través de tres elementos interdependientes: la ubicación fronteriza, la migración indígena y las movilizaciones sociales.

La ubicación fronteriza con California en Estados Unidos ha favorecido la inversión y el dominio de un capital transnacional e innovaciones tecnológicas en los procesos productivos. Esta situación, a su vez, ha generado condiciones laborales precarias bajo una marcada segmentación laboral con base en los criterios de género y etnia. A su vez, esta ubicación ha incentivado la migración del sur del país, principalmente de trabajadores indígenas, propiciando la conformación de una gran diversidad multiétnica y con movilidad nacional y transnacional; es decir, con la posibilidad de trabajar por temporadas en los campos agrícolas de California, Estados Unidos a través de las empresas binacionales.

A partir de la permanencia de estos trabajadores en los campos agrícolas, se observa una emergencia de formas de movilización social para resolver problemas de orden laboral, residencial, de discriminación étnica y derechos humanos en un contexto de notable debilitamiento del papel del Estado. Estas formas de movilización social y política hicieron posible que, en los últimos veinte años, los trabajadores agrícolas pasaran de habitar en campamentos dentro de la propiedad del empresario hacia una residencia establecida en colonias (Vargas y Camargo, 2007).

Estos cambios han propiciado que los trabajadores agrícolas permanezcan por un mayor tiempo en este lugar dando paso a procesos de asentamiento, reunificación familiar y a la posibilidad de proyectar un horizonte de vida en esta región (Velasco, Zolniski y Coubés, 2014). Es así como, la oferta de trabajo agrícola más duradera propició el asentamiento de familias en el Valle de San Quintín. En este proceso, el perfil étnico de las familias asentadas es diverso, destacándose la presencia de familias indígenas mixtecas provenientes de los estados de Oaxaca y Guerrero.

Actualmente, el Valle de San Quintín tiene una población de 93 977 habitantes que representa el 20.1 por ciento de la población del municipio de Ensenada (Hernández y Valdez, 2016). En el año 2010, el grupo de 6 a 24 años de edad representa el 42.8 por ciento de la población de esta región, el cual está por encima del 36 por ciento de la población a nivel estatal. Estas cifras son consistentes con el crecimiento poblacional a partir del proceso de asentamiento de los trabajadores agrícolas migrantes, indígenas y no indígenas, en colonias de jornaleros.

El Cuadro 5 muestra que a nivel estatal los hablantes de lengua indígena en el grupo de edad de 6 a 12 años, que corresponde a la educación básica nivel primaria, apenas se acercan al 1 por ciento. Sin embargo, en el municipio de Ensenada alcanza el 3.6 por ciento; de manera que, en comparación con otros municipios, es posible afirmar que este incremento es notablemente significativo por la alta migración indígena hacia el Valle de San Quintín.

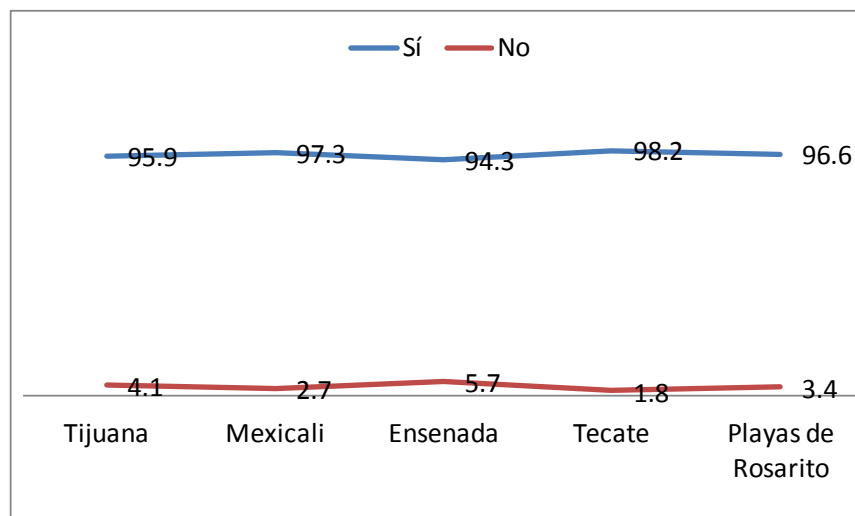
Cuadro 5. Población de 6 a 12 años que habla lengua indígena por municipio en Baja California, 2010 (porcentajes)

Municipio	Población
Ensenada	3.6
Tijuana	0.6
Mexicali	0.3
Playas de Rosarito	0.9
Tecate	0.5
Baja California	0.9

Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI, 2010.

En Baja California, la asistencia escolar en este grupo de edad es de 96.2 por ciento. En la Gráfica 1 se observan algunas diferencias respecto del porcentaje promedio estatal, particularmente en Ensenada (5.7 %), Tijuana (4.1 %) y Playas de Rosarito (3.4 %), que muestran mayores porcentajes de no asistencia escolar.

Gráfica 1. Población de 6 a 12 años según asistencia escolar por municipio en Baja California, 2010 (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI, 2010.

De manera que, al contrastar el Cuadro 5 con la Gráfica 1, es posible considerar el hecho de que el municipio de Ensenada tenga el porcentaje más alto de no asistencia escolar porque tiene el porcentaje más alto de hablantes de lengua indígena en el grupo de edad de 6 a 12 años a nivel estatal. Esta situación encuentra correspondencia con los resultados de un estudio exploratorio sobre no asistencia escolar en el Valle de San Quintín, donde se afirma que existe una mayor propensión a no asistir a la escuela para insertarse en empleos a edades tempranas en los menores con hogares indígenas, respecto a sus pares de hogares no indígenas (Velasco, 2016).

III.2. Diferencia y diversidad cultural en la educación indígena de Baja California.

En el contexto de la alta migración indígena hacia esta región noroeste de México, la educación indígena en Baja California inicia en 1974 (Pérez, 2004) y, desde entonces, ha trabajado a partir de dos currículos escolares: la Educación Bilingüe Bicultural (1974-1990) y la Educación Intercultural Bilingüe (1990-2004).

Desde 1974 hasta 1992, la Coordinación Estatal de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en Baja California estuvo a cargo de profesores indígenas. El primer coordinador fue el profesor Miguel Sandez González, indígena nativo cucapá; le siguieron profesores indígenas migrantes mixtecos y mazatecos. En este periodo los servicios escolares se fueron creando poco a poco, primero con los albergues escolares en las comunidades nativas de La Huerta y Santa Catarina en el municipio de Ensenada (ciclo escolar 1975-1976); posteriormente en 1982 se abre la primera escuela indígena a nivel preescolar y primaria dirigida a la población indígena mixteca en la colonia Obrera de la ciudad de Tijuana (Pérez, 2004; Lestage, 2011).

Para 1992 Baja California contaba con 62 servicios escolares que se dividen en el nivel preescolar, primaria y en los albergues escolares del Valle agrícola de San Quintín, Ensenada. Este año se toma como un parte aguas en la historia de educación indígena del estado porque a partir de la Reforma Educativa la administración de los servicios educativos queda en manos del gobierno estatal y no del federal.

Durante este cambio administrativo, la coordinación estatal de educación indígena estuvo a cargo de profesores no indígenas que gestionaron la contratación masiva de más profesores para trabajar dentro de este subsistema, bajo el criterio de bachillerato como nivel escolar mínimo para concursar por una plaza, y sin importar su adscripción indígena o mestiza.

En marzo de 1996 se detonó un movimiento magisterial después de una serie de tensiones entre los grupos de profesores mestizos e indígenas nativos y de profesores indígenas migrantes por la asignación de plazas. Dentro del subsistema de educación indígena, las plazas para los profesores se asignan por adscripción a la categoría profesor indígena sin importar si son nativos o migrantes. Esta situación creó inconformidad en los grupos nativos porque consideraban que la enseñanza de lengua, historia y tradiciones es distinta en tanto que son grupos indígenas con raíces culturales diferentes; por lo tanto, consideraban que la asignación de plazas para la atención en escuelas indígenas debía considerar esta diferencia cultural.

La propuesta de los profesores indígenas nativos consistió en mantener dos coordinaciones de educación indígena: una para los migrantes y otra para los nativos. Según el profesor Tiburcio Pérez (2004) esta iniciativa duró solo ocho meses, pues en el mes de octubre de ese mismo año se volvió al esquema de una sola coordinación educativa para todo el subsistema indígena.

Desde entonces hasta el año 2013 el Sistema Educativo Estatal (SEE) tiene registradas 70 escuelas primarias que trabajan bajo el modelo escolar intercultural bilingüe y brinda atención a la niñez indígena nativa e inmigrante en Baja California. A continuación se presenta una descripción sobre las características actuales de este subsistema educativo.

III.2.1. Descripción del subsistema de educación indígena en Baja California.

En el año de 2013 existían siete zonas escolares de educación indígena, dos en Tijuana y cinco en Ensenada. En Tijuana, la zona 714 incluye a una escuela de Rosarito y la zona 717 a una escuela de Tecate. En Ensenada, la zona 711 incluye a todas las escuelas indígenas nativas, entre éstas la escuela de Mexicali.

En el Mapa 1, puede observarse que en el Valle de San Quintín existen tres zonas escolares debido a que es la región con mayor concentración de población indígena en el grupo de edad de 6 a 12 años; generalmente son hijos e hijas de trabajadores agrícolas con una composición étnica indígena muy importante.

Mapa 2. Zonas Escolares del Subsistema de Educación indígena en Baja California, 2013



Fuente: Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) [Presentación PowerPoint], 2013a, “Información Estadística”, Mexicali, Baja California, Dirección de Educación Básica-Sistema Educativo Estatal del Gobierno del Estado de Baja California/Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

El Cuadro 6 presenta el universo de servicios que ofrece este subsistema educativo a través de sus siete zonas escolares en lo que se nombra como regiones: San Quintín, Ensenada y Tijuana. El subsistema comprende cuatro centros de educación inicial, un comedor escolar, dos albergues, 52 centros preescolares y 70 escuelas primarias.

De igual forma, en el Cuadro 6 es posible observar que del total de escuelas primarias, 40 pertenecen a las zonas escolares del Valle de San Quintín, 18 a las zonas escolares de Ensenada y 12 a las zonas escolares de Tijuana. Del total de escuelas primaria 5 escuelas son modalidad de atención unitaria, 19 escuelas son multigrado y el resto son generales.

Cuadro 6. Servicios educativos del Subsistema de Educación indígena en Baja California, 2013

Regiones	Zona escolar	Inicial	Comedor escolar	Albergue	Preescolar	Primaria	Total de Centros
San Quintín	712			1	8	13	22
	713				7	13	20
	716				9	14	23
Ensenada	711	2	1		10	5	18
	715	2		1	9	13	25
Tijuana	714				4	6	10
	717				5	6	11
	Total	4	1	2	52	70	129

Fuente: Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) [Presentación PowerPoint], 2013a, “Información Estadística”, Mexicali, Baja California, Dirección de Educación Básica-Sistema Educativo Estatal del Gobierno del Estado de Baja California/Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

III.2.1.1. Cobertura de educación primaria

La educación indígena tiene la mayor cobertura a nivel primaria en los municipios de Ensenada y Tijuana, como lo muestra el Cuadro 6. En el caso de Ensenada, tal como se ha comentado, concentra la mayor presencia indígena migrante en la región del Valle de San Quintín, además del Valle de Ensenada donde están asentados los indígenas nativos. El caso de Tijuana se relaciona con el hecho de que tiene la población más grande en el grupo de edad de 6 a 12 años del estado, lo cual hace que demande más atención de educación básica en las colonias donde se ha asentado la población indígena migrante.

En el Cuadro 7 se puede identificar una ligera disminución de la matrícula escolar en el 4to grado, en todos los municipios, para luego incrementarse en el 6to grado. Estos cambios pueden asociarse con la movilidad laboral que experimentan las familias indígenas hacia los campos de California en Estados Unidos, y de los niños y niñas, consecuentemente.

Cuadro 7. Población escolar según grado que cursan y municipio en Baja California, 2013

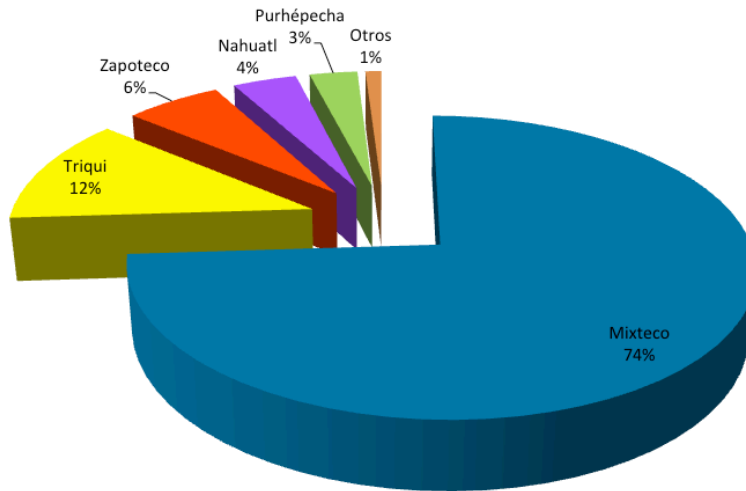
Grado	Ensenada	Tijuana	Rosarito	Tecate	Mexicali	Baja California
1ro	1313	405	13	0	9	1740
2do	1358	426	18	1	7	1810
3ro	1354	398	13	4	6	1775
4to	1278	355	10	2	7	1652
5to	1310	412	16	3	2	1743
6to	1372	539	16	5	8	1940
Total	7985	2535	86	15	39	10660

Fuente: Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) [Presentación PowerPoint], 2013a, “Información Estadística”, Mexicali, Baja California, Dirección de Educación Básica-Sistema Educativo Estatal del Gobierno del Estado de Baja California/Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

III.2.1.2. La diversidad lingüística de la población de estudiantes

Las escuelas indígenas de educación primaria atienden a una población infantil diversa lingüísticamente, pero con una concentración muy marcada de los hablantes de mixteco, sea de Oaxaca o Guerrero, así como de triqui y zapoteco también de Oaxaca, del náhuatl que puede ser de Guerrero o Veracruz, y del purépecha de Michoacán. Es importante mencionar que en la Gráfica 2 no se registra ningún hablante de lengua nativa como el kumiai o pai-pai.

Gráfica 2. Población estudiantil que habla lengua indígena en las escuelas primarias indígenas de Baja California, 2013 (porcentajes)



Fuente: Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) [Presentación PowerPoint], 2013b, “Informe de Actividades 2011-2013”, Mexicali, Baja California, Dirección de Educación Básica-Sistema Educativo Estatal del Gobierno del Estado de Baja California/Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

III.2.1.3. Profesores en el Subsistema de Educación Indígena en Baja California

El Cuadro 8 muestra que el mayor número de profesores está concentrado en las escuelas indígenas en el Valle de San Quintín, siguiéndole Ensenada y finalmente en Tijuana. Los datos permiten observar una relación de 1 profesor por cada 25 niños.

Cuadro 8. Número de escuelas, población de alumnos y de profesores según zona y región de atención en Baja California, 2013

Regiones	Zona	Primarias	Alumnos	Profesores
San Quintín	712	13	1704	73
	713	13	1886	78
	716	14	2247	91
Ensenada	711*	5	204	11
	715	13	1983	78
Tijuana	714**	6	1016	41
	717***	6	1620	53
Totales		70	10660	425

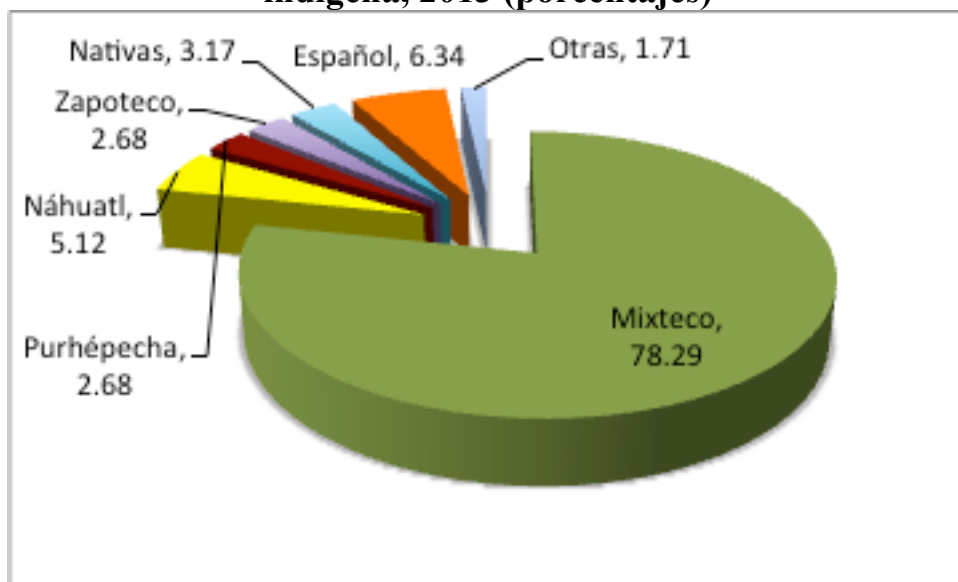
Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) [Presentación PowerPoint], 2013a, “Información Estadística”, Mexicali, Baja California, Dirección de Educación Básica-Sistema Educativo Estatal del Gobierno del Estado de Baja California/Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

*Incluye 39 alumnos Mexicali. Esc. Prim. Alfonso Caso, **Incluye 86 alumnos de Rosarito. Esc. Prim. Sentimiento Purépecha, *** Incluye 15 alumnos de Tecate. Esc. Prim. Tzauindanda.

III.2.1.4. Diversidad lingüística de los profesores

La Gráfica 3 muestra que la mayoría de los profesores en las primarias indígenas de Baja California habla mixteco. A la vez, esta gráfica muestra la diversidad lingüística representada por otros idiomas de los profesores, tales como el náhuatl, purépecha y zapoteco. En el 1 por ciento que se identifica como Otras se puede incluir a las lenguas indígenas nativas.

Gráfica 3. Lenguas habladas por los docentes de Educación primaria indígena, 2013 (porcentajes)



Fuente: Coordinación Estatal de Educación Indígena (CEEI) [Presentación PowerPoint], 2013b, “Informe de Actividades 2011-2013”, Mexicali, Baja California, Dirección de Educación Básica-Sistema Educativo Estatal del Gobierno del Estado de Baja California/Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

*Muestra de 410 de los 425 docentes de primaria del subsistema de Educación Indígena Estatal.

Hasta aquí se presenta una visión del subsistema de educación indígena y su diversidad étnica en el nivel primaria. A partir de esta información es posible afirmar que la cobertura de la educación indígena se concentra en Ensenada y Tijuana principalmente, aunque atiende los demás municipios, y que en particular aparecen las escuelas indígenas de nativos en el municipio y zonas escolares de Ensenada.

La notable diversidad lingüística entre los niños y los profesores de este subsistema educativo permite comprender la importancia que ha cobrado la migración indígena, sobre todo la procedente de Oaxaca, Guerrero y Michoacán. La región cultural mixteca que abarca los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla constituye una referencia de origen muy importante, el cual es notorio en el dominio del mixteco, y la importante presencia de lenguas como el zapoteco y triqui.

Las lenguas purépecha y náhuatl son indicadores importantes de la presencia de otras regiones culturales como son Michoacán, Veracruz y Guerrero. La presencia de las lenguas nativas como el kumiai y el cucapá entre los profesores, aunque no entre los niños, señala una

f fuente de diversidad cultural importante, pero a la vez en riesgo de reproducción cultural. Este breve diagnóstico no considera otras fuentes de diversidad cultural que convergen en las aulas y al que tienen que hacer frente el personal docente y la población escolar. Con esto me refiero a la diversidad regional de donde proceden los niños y niñas, así como a la diversidad de origen nacional y lengua, dada la condición de frontera con Estados Unidos, pues en la última década se ha incrementado el volumen de las deportaciones de mexicanos con muchos años de residencia, quienes a veces se establecen en la frontera en compañía de sus familias, con hijos en edades escolares que no siempre dominan el español.

Dada la importancia de acceder una visión más amplia de la diferencia entre indígenas a través de sus lenguas y la distinción entre su origen indígena inmigrante o nativo, en el siguiente apartado presento algunos de los resultados de la encuesta levantada en una muestra de escuelas de los cuatro municipios con la finalidad de indagar con mayor detalle sobre esta diversidad cultural producto del origen regional de los migrantes y por el retorno de Estados Unidos, ya sea que fuese forzado o voluntario. Concentro algunos datos en el Valle de San Quintín para tener el contexto de la escuela donde está situado el caso de este estudio.

III.3. Diversidad multiétnica y multilingüe en las escuelas primarias indígenas de Baja California

El objetivo de este apartado es ampliar la visión de la diversidad cultural de las niñas y los niños en las escuelas indígenas al incorporar otras fuentes de diversidad como son, la región de origen como migrantes y la condición de retorno de Estados Unidos, y su relación con las modalidades de habla de lengua indígena, español e inglés.

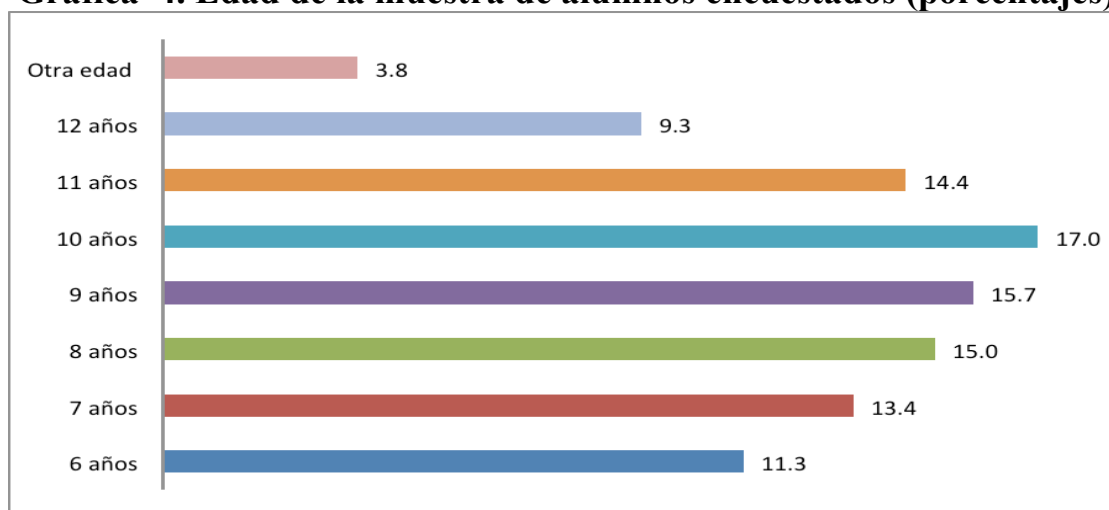
En el desarrollo del apartado presento información en dos niveles: estatal y regional. En el primer nivel, los datos se construyeron a partir de una muestra de 14 escuelas indígenas donde se levantaron 2 171 cuestionarios, que representan el 20.36 por ciento de la población de 10 660 niños y niñas que cursan algún grado de educación básica nivel primaria indígena en Baja California. En el segundo caso, los datos se obtuvieron de un recorte a la muestra en 6 escuelas indígenas que se ubican en la región del Valle de San Quintín, donde se levantaron 1 021 cuestionarios del total de la muestra, con el objetivo de distinguir las particularidades de la región donde se inserta el caso de este estudio.

El instrumento utilizado fue un cuestionario para recuperar información sobre lugar de nacimiento, edad, sexo y lenguas que hablan los niños, así como también sus padres. Asimismo, se realizaron 21 grupos focales en las escuelas visitadas para recuperar las experiencias de interculturalidad en el espacio escolar con los profesores y los niños (Velasco y Rentería, 2015).

III.3.1. La escuela diversa: edad, género, migración y retorno de Estados Unidos

Las escuelas indígenas son un espacio de encuentro entre niños y niñas de diferentes edades, algunos muy pequeños recién ingresados de 6 años y otros entrando a la adolescencia a sus 12 años en sus últimos años de primaria. Del total de alumnos encuestados, 51.5 por ciento son hombres y 48.5 por ciento son mujeres, cuyas edades se encuentran entre los 6 y los 12 años, con porcentajes más altos en las edades de 10, 9 y 8 años (ver Gráfica 4).

Gráfica 4. Edad de la muestra de alumnos encuestados (porcentajes)



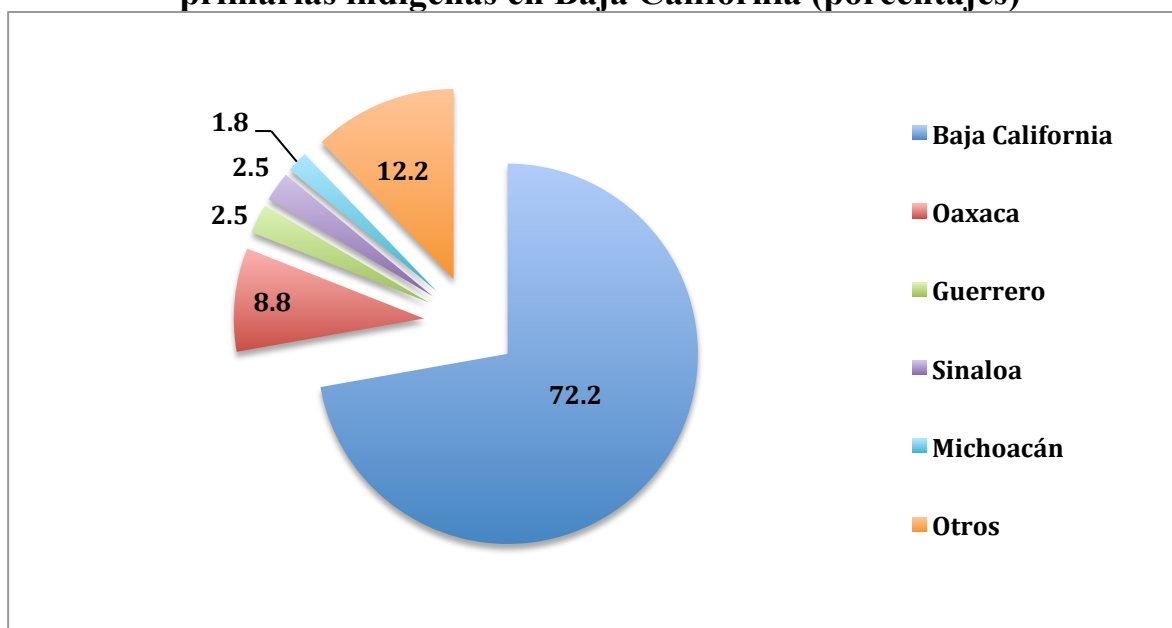
Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

A nivel estado se observa que el 93.1 por ciento nació en México, 3.8 por ciento en Estados Unidos y sólo se registró el caso de un niño que nació en Honduras. En la región del

Valle de San Quintín, estos porcentajes mantienen consistencia con el 95.4 por ciento de los niños nacidos en México y el 4.6 por ciento en Estados Unidos. No hay registro de nacimiento en otro país.

Sin embargo, al comparar los resultados sobre el origen regional migrante de las niñas y los niños, es posible observar algunas diferencias. Por ejemplo, a nivel estado la Gráfica 5 ilustra que del total de alumnos nacidos en México, la gran mayoría son nacidos en Baja California (72.2 %) y casi una tercera parte (27.8 %) nació principalmente en los estados de Oaxaca (8.8 %), Guerrero (2.5 %), Sinaloa (2.5 %) y Michoacán (1.8 %).

Gráfica 5. Estado de nacimiento en México de la población de escuelas primarias indígenas en Baja California (porcentajes)

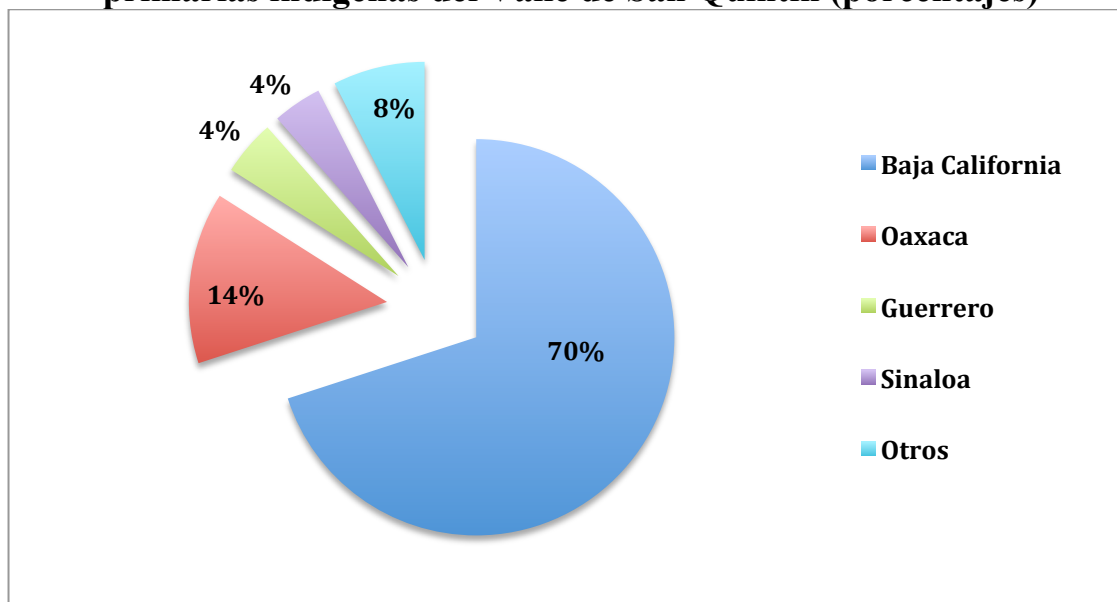


Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

Si bien en la Gráfica 6 se observa consistencia entre el porcentaje de niñas y niños nacidos en Baja California (70%), a nivel estado y a nivel regional en San Quintín, los porcentajes se elevan ligeramente para el caso de los estados de Oaxaca (14%), Guerrero (4%) y Sinaloa (4%). En ambos casos, los datos encuentran correspondencia con el tercer proceso de diversidad cultural en Baja California asociado con el fenómeno de migración indígena del

norte y sur de México para trabajar en el comercio ambulante y en los campos agrícolas del Valle de San Quintín, o bien para cruzar hacia Estados Unidos (Velasco, 2007).

Gráfica 6. Estado de nacimiento en México de la población de escuelas primarias indígenas del Valle de San Quintín (porcentajes)



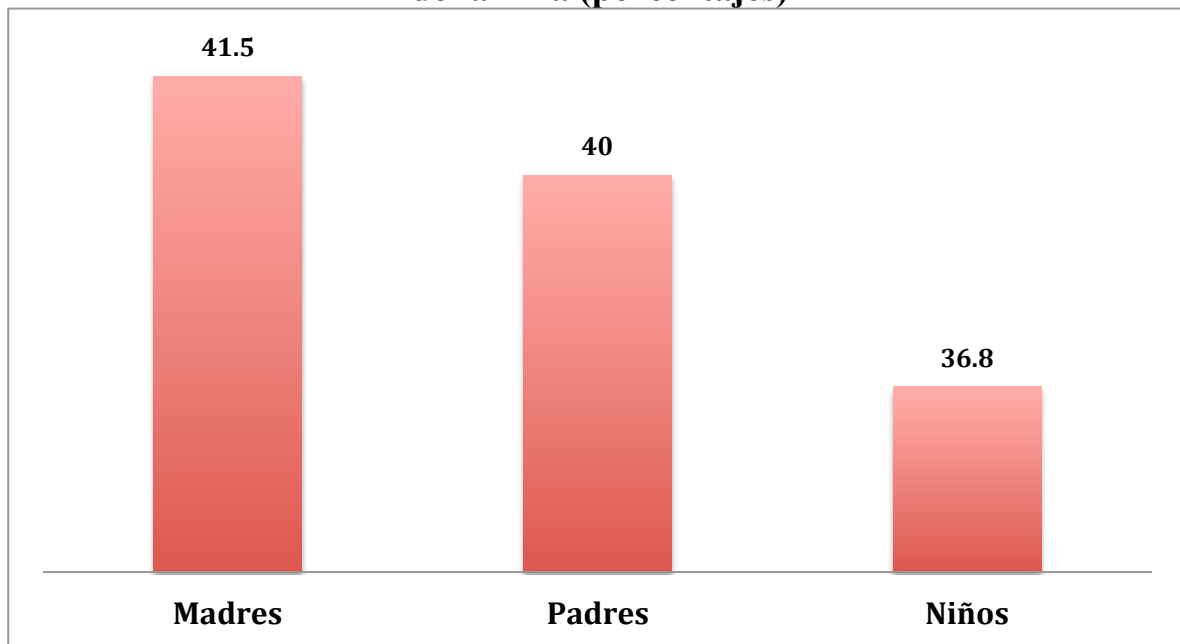
Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

La migración se acompaña del retorno de las familias, ya sea porque hayan sido deportadas o bien porque hayan decidido regresar a México desde Estados Unidos por alguna razón. Muchas de las familias deciden quedarse en la frontera por la expectativa de regresar a Estados Unidos, o bien, porque encuentran un ambiente más bicultural que al interior del país. En el caso de los alumnos que nacieron en Estados Unidos, poco más de la mitad no sabe en qué estado nació. Sin embargo, los niños que sí lo saben indicaron los estados de California, Arizona, Florida, Oregon, Virginia y Washington.

III.3.2. Etnicidad: Lengua indígena de los niños y los padres de familia

En relación con la diversidad lingüística, la Gráfica 7 muestra que poco más de una tercera parte de los niños que asisten a las escuelas encuestadas a nivel estado, habla lengua indígena además del español. Al observar este dato asociado con el uso de la lengua indígena en la familia, resulta relevante que los padres tienen un menor porcentaje con respecto a las madres, quienes presentan el mayor porcentaje. La Gráfica 7 también muestra una disminución intergeneracional del uso de la lengua indígena entre padres e hijos. Esta información es consistente con los estudios realizados en Tijuana (Velasco et al., 2010) en hogares, donde se ha encontrado una disminución intergeneracional del uso de la lengua.

Gráfica 7. Proporción de hablantes de lengua indígena entre niños y padres de familia (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

Las lenguas indígenas que hablan las niñas y los niños son, principalmente: mixteco, triqui, zapoteco, náhuatl, purépecha. En correspondencia, los padres de familia hablan las mismas lenguas y en proporción similar a los niños (Ver: Anexo 1 y Anexo 2). Esta diversidad

multiétnica y multilingüe es consistente con el registro que tiene la Coordinación Estatal de Educación Indígena a nivel primaria.

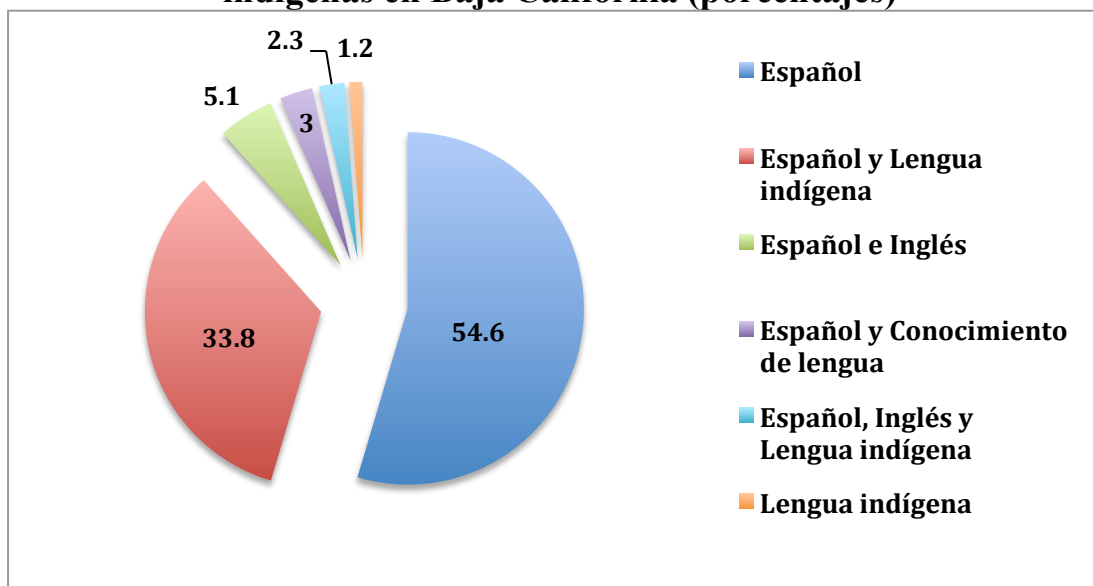
En relación con esta diversidad multilingüe, entre la población escolar, se identificó que los niños y las niñas que asisten a las escuelas encuestadas presentan casos de monolingüismo, bilingüismo y trilingüismo de español, lengua indígena e inglés. Este fenómeno lingüístico presenta diferencias entre la muestra de escuelas a nivel estado y a nivel regional en las escuelas de San Quintín.

En la Gráfica 8 es posible observar que, a nivel estatal, el grupo más amplio es el de niños y niñas que son monolingües del español (54.6 %) y el siguiente grupo, en términos porcentuales, lo constituye el de los niño/as bilingües, ya sea por la combinación del español con una lengua indígena (33.8 %) o en una proporción más baja con el inglés (5.1 %). Sin embargo, en la Gráfica 9 se observa que en las escuelas de San Quintín el fenómeno se invierte. Poco más de la mitad de niños/as es bilingüe en la combinación español-lengua indígena (54%) y solo una tercera parte (32%) es monolingüe del español. Por otra parte, el bilingüismo español-inglés mantiene consistencia con la muestra a nivel estado (4%).

Estos datos son relevantes en el contexto del modelo educativo Intercultural Bilingüe, a partir del cual trabajan estas escuelas, porque a nivel estado poco más de la mitad de los niños tienen como lengua materna el español y no una lengua indígena. Mientras que en San Quintín la misma proporción de niños es bilingüe español-lengua indígena, además que se presenta un porcentaje más elevado de monolingües de lengua indígena (3%), confirmando que esta región es donde hay más concentración de población indígena.

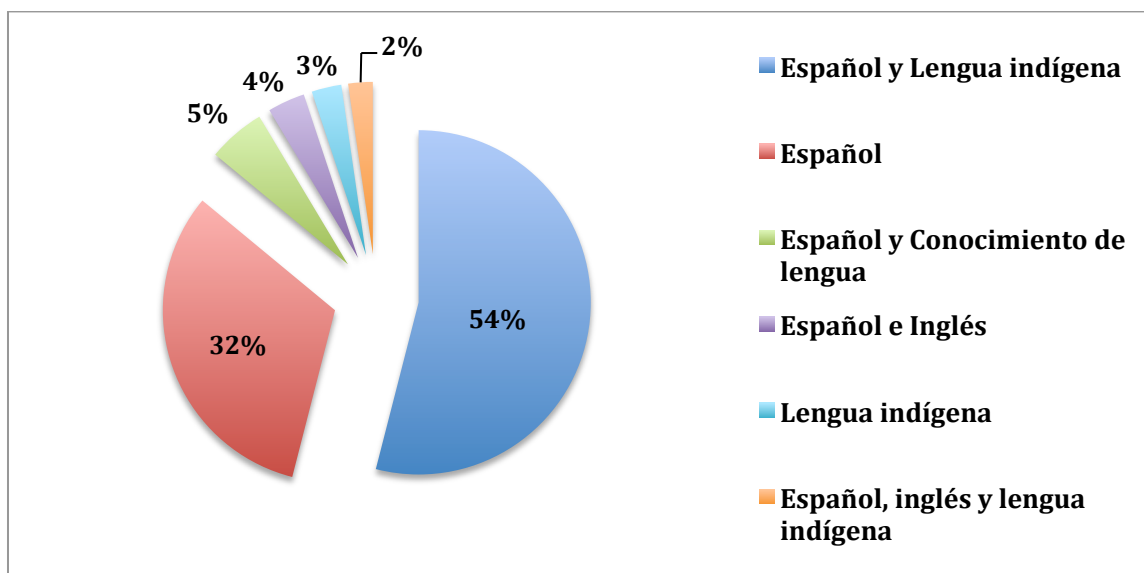
El bilingüismo español-lengua indígena es resultado de una práctica familiar donde la lengua indígena es medio de comunicación, recreación y socialización de los niños/as. En el caso el bilingüismo español-inglés responde a la condición fronteriza de Baja California, en la que las familias aún las de escasos recursos pueden tener una vida cotidiana ligada al trabajo transnacional en los campos agrícolas de California por temporadas o redes familiares transfronterizas, o bien, porque sus padres han sido deportados de Estados Unidos.

Gráfica 8. Diversidad multilingüe de los niños de escuelas primarias indígenas en Baja California (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

Gráfica 9. Diversidad multilingüe de los niños de escuelas primarias indígenas en San Quintín (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

Tanto a nivel estado como a nivel regional se observa un grupo de trilingües hablantes de español, inglés y alguna lengua indígena, que aunque pequeño (2%), es significativo culturalmente porque cristaliza la movilidad de las poblaciones indígenas transnacionales. Además, es posible identificar una modalidad de hablantes de español que declara tener conocimiento de una lengua indígena aunque no la dominen, que en el caso de San Quintín la proporción de hablantes es mayor (5%) a la proporción de hablantes a nivel estado (3%).

Este grupo de niños que afirma tener conocimiento de una lengua indígena puede ser de origen indígena o no, y lo poco que saben lo han aprendido en la escuela a través de los programas de lengua indígena y de la interacción con niños hablantes de lenguas indígenas. Es así como, este porcentaje de hablantes es significativo porque permite afirmar que en estas escuelas ha habido un impacto de sus estrategias de enseñanza de lengua indígena hacia niños mestizos.

III.4. Recapitulación

A partir de la información presentada en este capítulo de contexto es posible retomar algunas ideas generales para entender el contexto social y cultural de diversidad en las escuelas indígenas de Baja California. En relación con el subsistema educativo, la mayor cobertura de escuelas está en el municipio de Ensenada y en el Valle de San Quintín porque es donde se concentra la presencia indígena en la región. Esta presencia indígena es, principalmente, mixteca de los estados de Oaxaca y Guerrero, y en menor proporción triqui y zapoteco, también del estado de Oaxaca; y náhuatl y purépecha, procedente de los estados de Veracruz y Michoacán, respectivamente. De manera que la diversidad cultural de las escuelas indígenas en Baja California se concentra en promover las lenguas y la cultura de esos grupos.

Por otra parte, en el diagnóstico presentado en la tercera parte del capítulo, la población infantil en las escuelas indígenas de Baja California se puede caracterizar de la siguiente manera. Primero, existe un impacto de la migración nacional y transnacional en dos dimensiones: la generación y el habla de lengua indígena e inglés. En la dimensión generacional, se puede afirmar que los niños que acuden a las escuelas del subsistema educativo indígena son la segunda generación porque al comparar entre los lugares de

nacimiento de los padres y de los niños casi 80 por ciento de los padres son nacidos fuera de Baja California pero disminuye a 27.8 por ciento entre los hijos (Ver: Anexo 3).

Segundo, en la dimensión de las modalidades de habla, se afirma que hay una disminución intergeneracional en el uso de la lengua indígena porque poco más de una tercera parte de los niños que asisten a las escuelas encuestadas habla alguna lengua además del español mientras que los padres de familia son hablantes en un 40 por ciento. Asimismo, esta situación refuerza la idea de que la lengua indígena se adquiere y desarrolla en casa, en tanto que los niños afirman que les gusta hablarla con sus familiares, principalmente con los abuelos.

Por último se presenta una dimensión asociada al habla del idioma inglés. El bilingüismo y trilingüismo con el idioma inglés, además del español y la lengua indígena, es un fenómeno que se encontró tanto en los niños como en los padres de familia resultado de la migración a Estados Unidos y de las redes sociales que mantienen con familiares y amigos del otro lado de la frontera.

IV. Interculturalidad “hacia fuera” de la escuela. Las prácticas educativas en la construcción de la diferencia cultural étnica indígena.

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis sobre la construcción de diferencia cultural en las prácticas educativas interculturales que suceden hacia fuera de la escuela indígena Francisco González Bocanegra. En la dimensión “hacia fuera” de esta escuela, entiendo a las prácticas educativas interculturales como los eventos, los concursos y los cursos que se organizan a través de instituciones educativas y culturales de la región, a los que asisten los niños y los profesores representando la escuela.

En el análisis parto del supuesto de que el carácter intercultural de estas prácticas educativas radica en el tipo de relación interinstitucional que se establece entre la escuela indígena y otras instituciones educativas y culturales, indígenas y no indígenas, de la región. Es decir, de las estrategias institucionales –tanto a nivel nacional como regional-, para la integración de la diversidad multiétnica y multilingüe dentro de la escuela indígena.

En México, desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 1921, se ha buscado atender a la diversidad cultural indígena-mestiza a través de políticas educativas indigenistas que han transitado por tres modelos: el modelo “castellanizante” que proponía la asimilación de la población indígena vía la enseñanza del idioma español (castellano) en la escuela; el modelo bilingüe bicultural que buscaba incorporar los saberes ancestrales, los valores tradicionales y las lenguas de las culturas indígenas en la escuela; y el modelo intercultural bilingüe que propone el respeto y reconocimiento de esta población a través del uso de la lengua indígena como idioma de instrucción, y de la integración de los conocimientos regionales en las actividades escolares (Velasco, 2010).

En ese sentido, la adaptación del modelo educativo intercultural en México se hace a partir del “problema del indígena”, esto es que persiste un sesgo hacia el tratamiento de las cuestiones étnico-indígenas (Mateos Cortés, 2011) como sinónimo de atención a la diversidad, o bien, que persiste la idea de integrar a los indígenas al proyecto nacional mestizo a través de la escuela. En el caso de Baja California, la adaptación regional del modelo educativo intercultural en la escuela indígena se enfrenta al reto de integrar dos tipos de diversidad: una diversidad enmarcada en el contexto del nacionalismo indigenista y una diversidad enmarcada en el contexto regional multiétnico indígena.

En este ejercicio de integración, la escuela indígena promueve la construcción de diferencia cultural asociada a estos tipos de diversidad. A lo largo de este capítulo discuto: ¿cómo se ve la escuela hacia fuera frente a los “otros”: indígenas y no indígenas? ¿cómo se interpelan las distintas instituciones? ¿qué construcción de diferencia cultural se socializa a través de la escuela y de su relación con otras instituciones indígenas y no indígenas?

Estas construcciones son analizadas desde la mirada de los profesores, principalmente, porque en su rol de *intermediarios* pedagógicos realizan acciones y elaboran discursos sobre la noción de interculturalidad “hacia fuera” de la escuela. El alcance de este análisis se centra en las prácticas educativas interculturales que seleccioné a partir de las estancias de trabajo etnográfico en 2016. El análisis incluye otros materiales empíricos como audio de los eventos, entrevistas y grupos focales con los profesores de la escuela.

Este capítulo se ordena a través de dos tipos de relaciones interinstitucionales. Por lo tanto, en el primer apartado se analiza el tipo de relación interinstitucional que se da entre la escuela Francisco González Bocanegra y el Sistema Educativo Estatal (SEE), así como también, con el departamento de Culturas Populares del Instituto de Cultura de Baja California (ICBC), es decir, otras instituciones no indígenas. En el segundo apartado se analiza el tipo de relación interinstitucional que se da entre esta escuela y otras instituciones indígenas de la región como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), coordinación Baja California, y la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI).

IV.1. Lo indígena frente a lo mestizo. La escuela indígena y su relación con instituciones regionales “no indígenas”.

En este apartado el análisis de la construcción de diferencia cultural se centra en el referente de alteridad indígena-mestizo, enmarcado por el tipo de diversidad del nacionalismo indigenista que se presenta en la relación de la escuela indígena frente a otras instituciones educativas y culturales no indígenas de la región. Para este análisis elijo dos prácticas educativas en las que participó la escuela Francisco González Bocanegra: el concurso “Niño Gobernador” y el curso sobre “Inclusión Educativa”, donde participaron los niños y los profesores, respectivamente.

Estas dos prácticas permiten ejemplificar cómo se construye la diferencia cultural, en el discursos de los profesores y los niños, a través de dos dimensiones de análisis: a) *auto-*

percepción: cómo esta escuela busca ser vista “hacia fuera”; y b) *hetero-percepción*: cómo creen que esta escuela es vista “hacia fuera” (Hall, 2003).

El primer ejemplo es el concurso “Niño Gobernador”. Este concurso se realiza cada año en el mes de marzo, a través del SEE, y se invita a todas las escuelas primarias del estado para inscribir a un niño o niña de quinto grado que presente un discurso alusivo al tema que se solicita. En esta ocasión el tema fue sobre los derechos de los niños. En el caso de las escuelas primarias, pertenecientes a la DGEI, los niños participan como representantes de educación indígena. El concurso hace eliminatorias en tres etapas: primero a nivel zona escolar, donde se elige a tres niños para representar la zona en la segunda etapa, que es a nivel municipal; posteriormente, se elige a los representantes de la tercera etapa que es a nivel estado, y ahí se elige al niño o niña que será “Gobernador por un día”.

En las observaciones al interior de la escuela pude dar seguimiento a la selección de la niña que participó representando a esta primaria indígena en la eliminatoria del concurso dentro de la primera etapa. Para esto el profesor Abraham Celis –padre de familia originario de Puebla que se reconoce no indígena-, asignó al grupo de quinto grado una tarea de investigación sobre los derechos de los niños y, para elegir al representante, pidió que pasaran al frente los voluntarios que quisieran leer su trabajo en voz alta. Once niños se animaron a participar con su tarea y, de esos participantes, el grupo hizo una votación para elegir a los tres que más les gustaron y que así, de esa terna, los profesores eligieran al representante de la escuela.

Al día siguiente, los profesores se reunieron en la sala de cómputo después del recreo para escuchar a las tres niñas seleccionadas por el grupo de quinto grado. Para elegir a la niña que representaría a la escuela en este concurso, los profesores decidieron evaluar el discurso en dos rubros: forma y contenido. En el primer rubro evaluaron el tiempo de exposición, la información y el timbre de voz, principalmente. En el segundo evaluaron la importancia de relacionar el marco general de los derechos de los niños con la experiencia de estas niñas viviendo en el Valle de San Quintín.

En la evaluación, los profesores comentaron que era importante que las niñas hablaran sobre el trabajo infantil en el campo agrícola, las condiciones precarias de sus viviendas y, en sí, que dijeran “que son migrantes”. Al respecto, la profesora Eriberta Chávez –quien se reconoce como mixteca y migrante-, sugirió que las niñas iniciaran diciendo algo en lengua

indígena y que hablaran de la historia de sus padres, de cómo ellos no estudiaron pero ellas sí tienen esta oportunidad, por ejemplo.

En el análisis identico que estas sugerencias y comentarios son señalados por los profesores como condiciones de vida del contexto del Valle de San Quintín, a la vez que, en un ejercicio de *auto-percepción* son utilizados por ellos como emblemas que contribuyen a naturalizar la relación entre ser indígena y ser pobre. En este sentido, desde una perspectiva interseccional (Cho, Williams Crenshaw y McCall, 2013), el trabajo agrícola que desarrollan las familias, la falta de una vivienda digna y la limitada escolaridad de los padres son emblemas de diferencia social que no solo se asocian a la clase sino también a lo étnico indígena, es decir, los profesores promueven la construcción de diferencia cultural indígena intersectada por la desigualdad de recursos económicos (Therborn, 2013).

A partir de esta evaluación los profesores eligieron a Noemí para representar a la escuela en el concurso. En la evaluación recomendaron que el profesor trabajara con ella en “pulir” su discurso para que mencionara las características de su situación social y cultural en el Valle. El profesor estuvo trabajando toda una semana en la preparación de Noemí para participar en el concurso. Durante esos días, en más de una ocasión, el profesor llegó a expresar que le toca estudiar con la niña y apoyarla para que no se desanime porque, en su casa, los papás no la apoyan.

Al respecto, comentó que el año pasado participó Deisy en este concurso y, en esa ocasión, la niña llegó a la eliminatoria del nivel estado pero no ganó. En un ejercicio de comparación, el profesor afirma que Deisy tiene mucho apoyo de sus papás porque los dos son profesores indígenas y le ayudan a hacer sus tareas y a prepararse para este tipo de eventos, en cambio con Noemí no es así, porque sus papás no tienen estudios.

El profesor manifiesta sentir un gran compromiso en la tarea de preparar a Noemí para el concurso. Por ejemplo, un par de días antes del concurso, el profesor y Noemí dedicaron el horario de Escuela de Tiempo Completo (13:00-15:00 horas) para realizar ensayos del discurso antes de presentarlo una vez más como ensayo final frente a los profesores. Esos días el grupo de 5to grado salió más temprano, es decir, a las 13:00 horas para que el profesor y Noemí pudieran trabajar. Noemí realizó varios ensayos y continuamente olvidaba algún detalle, algún ejemplo, pero el profesor le decía que volviera a empezar y que estuviera tranquila. En un momento Noemí rompió en llanto. El profesor se paró, se acercó a ella y le

dijo que se sentara, que era normal sentir nervios y presión al último momento. Salió del salón en busca del vaso de la niña para servirle agua. Regresó y le dijo que se relajara, que lo van a repasar juntos. ¡Tenemos que poder con esto! –expresó-, es un esfuerzo extra que estamos dando tú, yo y tu mamá. ¡Échale ganas! Hay que repasar y repasar. Tenemos tiempo.

Este ejemplo permite identificar dos dimensiones de la capacidad de agencia social que el profesor despliega en su rol como docente. Primero, el profesor reafirma su autoridad dentro de la escuela porque desarrolla una estrategia creativa en la selección de la participante, al proponerlo en dos etapas: a) en el salón de clases frente a todos los niños y b) en la escuela frente a todos los profesores. Es decir, al proponer una dinámica creativa, visible, plural y de diálogo entre los niños y los profesores, la escuela deposita confianza en él para preparar a quien los represente “hacia fuera” (Dubet, 2007). Segundo, en su compromiso y dedicación para preparar a Noemí, el profesor devela un vínculo emocional con su tarea docente porque le preocupa el autoestima (Archer, 2000) de la niña en su participación “hacia fuera” de la escuela, es decir, busca darle confianza y seguridad sobre su capacidad más allá de su condición familiar y social que la pone en desventaja frente a otros compañeros de la escuela.

Durante esos dos días el profesor Abraham trabajó el texto con la niña para volver a presentarlo frente a todos los profesores un día antes del concurso. En la presentación frente a los profesores, Noemí inició su discurso con un extracto del poema “El desprecio”⁴ que introduce una imagen de la mujer indígena:

Niña mixteca
sencilla y humilde,
de tez morena
y de pasos firmes.
Eres tan bonita
como las flores del campo.
En tu rostro se ve esa triste sonrisa,
dedicada a los trabajos del campo...

Una vez más, siguiendo con el análisis interseccional etnia-clase, identifiqué que los profesores decidieron que la niña se presente en el concurso, frente a las demás escuelas, iniciando con una imagen que relaciona a las niñas indígenas con el trabajo agrícola como una representación del contexto sociocultural del Valle.

⁴ Poema sin autor. Este poema forma parte de la compilación “Yita tami xa’an” (Flor aromática) en Lengua Mixteco (Tu’un Savi) del estado de Guerrero. Editado por la Secretaría de Educación Pública en el año 2012.

Posteriormente la niña mencionó algunos de los derechos y comentó ejemplos de la comunidad donde vive. Tal como le indicó el profesor Abraham, la niña mencionó que en su comunidad sigue viendo a adolescentes embarazadas cuando no están en edad para eso y sobre la alimentación, comentó que en la escuela les enseñan sobre “el plato del buen comer” pero cuestiona si eso es solo para “ricos”. Este ejemplo que incluye Noemí se recupera de las experiencias en el salón de clases pues, “...los niños preguntan: ¿Por qué vemos eso si no es para nosotros? Nosotros no tenemos acceso a esas frutas, a esas verduras, a esa carne”⁵.

Al respecto, para el remate del discurso, la profesora Rogelia Santiago –directora de la escuela y madre de familia, quien se reconoce zapoteca-, sugiere que la niña proponga algo creíble a partir de la situación económica de sus familias, esto es que los desayunos escolares sean gratuitos porque “Nuestros padres son pobres, no pueden pagarlos...”⁶ En estos ejemplos sobre la alimentación se puede observar que la diferencia de clase social, asociada a una desigualdad de recursos, es interiorizada por los niños a partir de una disputa simbólica entre los capitales culturales que aprenden en la escuela y los que adquieren en sus casas, es decir, de un ejercicio de negociación y apropiación de conocimientos sobre la alimentación y el bienestar que se inculcan tanto en casa como en la escuela (Bourdieu, 1991).

El ejemplo de la preparación de Noemí para participar en el concurso “Niño Gobernador” permite identificar un ejercicio de *auto-percepción* de los profesores sobre esta escuela frente a otras escuelas no indígenas del SEE, es decir, de cómo buscan que la escuela siga siendo vista “hacia fuera” a partir de las condiciones de desigualdad social que se presentan en esta comunidad. En ese sentido, para los profesores, la construcción de la diferencia cultural étnica indígena dentro del campo escolar de la región está intersectada por la desigualdad de recursos (Therborn, 2013) y, por lo tanto, es imprescindible mencionarlo para hacer visible la necesidad de compensar esta situación a través de becas o apoyos económicos para la alimentación, entre otros, que permitan a estos agentes escolares disponer de recursos similares para estudiar.

El segundo ejemplo es el curso sobre “Inclusión Educativa” al que asistieron los profesores de la escuela Francisco González Bocanegra. En este curso organizado por el SEE, se invita a todos los profesores de nivel primaria del estado para capacitarse en la detección de

⁵ Fecha de observación: 8 de marzo 2016.

⁶ Fecha de observación: 10 de marzo 2016.

casos de niños con necesidades educativas especiales y en cómo solicitar el apoyo del departamento de Educación Especial a través de la Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular (USAER), para el diagnóstico y seguimiento de esos casos.

El curso se impartió durante la semana del 7 al 11 de marzo de 2016 en horario de 17:00 a 21:00 horas, la sede fue la escuela primaria Moctezuma del subsistema indígena y fue impartido por una psicóloga y una pedagoga, no indígenas, del departamento de Educación Especial. Este curso fue un espacio de expresión y diálogo para los profesores, quienes al comentar los casos de niños con problemas de aprendizaje y/o rezago escolar, compartieron que para ellos es difícil atender la diversidad de desempeños escolares en el salón de clases porque sienten estar trabajando “solos” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.

Esta percepción de trabajar “solos” se relaciona con dos situaciones cotidianas para los profesores: no hay retroalimentación sobre el trabajo docente por parte del SEE, a pesar de las evaluaciones constantes a los niños y de los programas de apoyo a la educación regular que ofrece el departamento de Educación Especial; y hay poca participación de los padres de familia en el desempeño escolar de los niños.

En la primera situación, los profesores expresan sentirse “solos” porque consideran que, a pesar de que el SEE y la DGEI tienen mecanismos de evaluación docente a través de los exámenes que aplican a los niños y a los docentes en cada ciclo escolar, ellos no reciben observaciones ni recomendaciones para mejorar su trabajo en el salón de clases. Es decir, no reciben una retroalimentación por parte de las instituciones que los evalúan.

En el caso de las adaptaciones curriculares, los profesores expresan no contar con acompañamiento por parte de los servicios de Educación Especial de una forma eficiente para el contexto escolar en el que trabajan. Por ejemplo, así lo expresa la profesora de cuarto grado:

Cuando hacemos la estadística inicial, cuando hacemos nuestro diagnóstico pedagógico inicial, detectamos una serie de problemas en los niños: hiperactividad, ceguera, hipoacusia, una serie que marca ahí y que tú lo detectas y lo pones pero, ¿qué pasa con ellos? No pasa nada, solamente quieren números. Si hubiera un acompañamiento, si hubiera especialistas en las escuelas; o sea, nosotros hacemos lo que podemos pero no somos especialistas. No es lo mismo que llesves una materia de psicología a que seas una psicóloga [...] Esa es la parte en la que digo, es que nos dejan solos, ¿por qué no se le da seguimiento a lo que pasa en las aulas? [...] Lo que debe de suceder es que en la escuela debe de estar ese servicio [educación especial], ahí es donde se necesita (Profa. Zenaida Sarmiento, *Entrevista*, 2016).

En la segunda situación, los profesores relacionan esta percepción de sentirse “solos” en su trabajo docente por la poca participación que tienen los padres de familia en la escuela y en el desempeño escolar de sus hijos. Al respecto la profesora Eriberta Chávez –quien en el ciclo escolar 2016-2017 imparte 5to grado- comenta sobre un caso en su grupo:

De hecho tengo un caso, de que ni siquiera conozco a la mamá ni al papá. Me comentaron los señores –otros señores que tengo aquí como padres de familia-, me dicen: ella es la mamá, y a lo mejor la señora habrá escuchado y se escondió, y ahí es donde yo digo: ¿Cómo puedo avanzar yo con la niña? Si la niña no está motivada, no cuenta con el apoyo de los papás, pues es una desorganización familiar ahí. Ninguno de los dos se responsabiliza por la niña. Nomás la abuela pero la abuela ya está cansada, ya está grande, y dice: ¿A qué horas atiendo a la de la secundaria, a la de la primaria y al de preescolar? Entonces sí, a nosotros se nos complica mucho. Tratamos de avanzar hasta donde podemos con ellos y hasta donde ellos muestren el interés, o al menos, intenten trabajar pero solamente hablar con ellos. Y sí, en esa parte, no contamos mucho con el apoyo de los padres de familia (*Entrevista*, 2016).

Por lo anterior, los profesores sostienen que las condiciones laborales de los padres de familia afectan el desempeño escolar de los niños. Esto sucede, por una parte, porque las jornadas de trabajo agrícola son muy largas y eso desencadena una dinámica familiar donde los padres salen de casa a las 4:00 horas aproximadamente, pero antes despiertan a los niños para darles instrucciones sobre el lonche y la comida, interrumpiendo su sueño y su descanso.

Además, como los niños llegan solos a la escuela y regresan solos a casa, en varias ocasiones faltan a clases porque se quedan dormidos, así como también, no hacen las tareas porque no hay quién los supervise u oriente con eso o porque ayudan en las tareas domésticas. Los padres de familia evitan pedir permisos en su trabajo para asistir a juntas escolares o para acudir a alguna cita con los profesores porque si lo solicitan corren el riesgo de que su patrón los “descanse” por tres días y si no trabajan esos días no reciben pago.

En un estudio previo sobre escuela y reproducción social en familias migrantes, Velasco (2013) identifica que la organización de la vida familiar en el Valle de San Quintín se da en función de las oportunidades de trabajo agrícola, es decir que, a partir del calendario agrícola las familias se desplazan hacia otros campos de la región o del estado de Sinaloa, en México, o bien, de California en Estados Unidos. Al respecto, la autora afirma que esta condición de constante movilidad de las familias impacta en el rezago escolar de los niños.

Las orientadoras del curso de inclusión educativa le recomendaron a los profesores que realicen adaptaciones en los trabajos y las tareas con los niños que presentan rezago escolar, así como también, que platicuen con los padres de familia para sensibilizarlos sobre el

apoyo en casa con las tareas que se les asignan por los distintos desempeños escolares. Sin embargo, los profesores, en un ejercicio de *hetero-percepción* sobre cómo creen que es vista la escuela Francisco González Bocanegra, por otras escuelas no indígenas y/o de contexto urbano, afirman que para ellos es difícil trabajar la inclusión educativa como lo sugieren en el curso porque:

Hay niños que no leen o que no escriben. Ya tenemos clasificados o identificados a los niños que vamos a trabajar con ellos pero, si éstos fueran los únicos pues sobre éstos, porque dicen que hay que darles un seguimiento pero resulta que de esos dos que no leen llegan tres, ya son cinco. Entonces al final del ciclo, los resultados pues sí pero no son esos mismos niños. Hay veces que ese niño al que le diste más atención y que aprendió y que lee y escribe pues resulta que su familia, de pronto, migra, entonces ese logro pues se va. El avance, pues da su avance en otra escuela que se traslada pero llega otro a cambio de ese niño, entonces vuelves a empezar con ese niño (Profa. Rogelia Santiago, *Entrevista*, 2016).

En otras palabras, la constante movilidad de los niños y sus familias no permite a los profesores dar seguimiento a las estrategias para atender los distintos desempeños escolares, y así, superar los problemas de aprendizaje y/o el rezago escolar. De igual forma, los profesores expresan sentirse “solos” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños porque la familia no siempre entiende los problemas de aprendizaje y/o rezago escolar que están experimentando sus hijos y no colabora con el trabajo que se hace en la escuela.

Al respecto, los profesores han desarrollado una estrategia escolar para incentivar la presencia y participación de los padres de familia en la escuela. Durante el ciclo escolar atrás (ciclo 2015-2016) decidieron incorporar la asistencia de los padres de familia a las reuniones escolares como parte de un porcentaje de la evaluación de los niños en cada bimestre, así lo expresa la profesora Eriberta:

En la evaluación para sus hijos le vamos a dar el 20 por ciento a la participación de los padres de familia y fue cuando, poco a poco, empezamos a sentir la presencia de los padres de familia o el apoyo de los padres pero, aun falta, para que el trabajo se dé y se alcance mejor, o el resultado sea mejor [...] Es la única manera que hemos encontrado de que los padres vengan a la reunión. Solo así (*Entrevista*, 2016).

Esta estrategia escolar permite observar, de nueva cuenta, tanto la dimensión creativa como la dimensión emocional de la agencia social de los profesores porque buscan construirse como figuras de autoridad frente a los padres de familia, involucrándolos en la evaluación de sus hijos, con el objetivo de mejorar las condiciones familiares que impactan en el desempeño escolar de los niños (Archer, 2000; Dubet, 2007).

Los profesores desarrollan estrategias para involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos porque consideran que la poca participación de éstos afecta el desempeño escolar de los niños. Asimismo, en un ejercicio de *auto-percepción*, los profesores asocian la diversidad de desempeños escolares que manifiestan los niños con la desigualdad de recursos (Therborn, 2013) en las familias que desarrollan un trabajo agrícola, por lo tanto, la construcción de diferencia cultural étnica indígena se intersecta con la desigualdad social.

IV.2. Lo indígena entre los indígenas. La escuela indígena frente a otras instituciones regionales indígenas.

En este apartado, el análisis de la construcción de diferencia cultural se centra en el referente de alteridad multiétnico-indígena, enmarcado por el tipo de diversidad étnica y social que se presenta en la relación de la escuela indígena frente a otras instituciones educativas y culturales indígenas de la región.

Para este análisis, elijo dos prácticas educativas en las que participó la escuela Francisco González Bocanegra en vinculación con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el departamento de Culturas Populares del Instituto de Cultura de Baja California (ICBC), así como también, con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Estas dos prácticas son el evento “Los retos de la migración: diversidad lingüística y cultural en el Valle de San Quintín” y el concurso del “Himno nacional”. Elijo estas dos prácticas porque permiten ejemplificar cómo la diferencia cultural étnica en las escuelas indígenas del Valle se construye a partir del supuesto de que la enseñanza de lengua indígena es un emblema de interculturalidad escolar pues, tal como lo señalan Dietz y Mateos (2013), en los países Latinoamericanos los discursos interculturales sobre la educación han estado dirigidos hacia la atención de los grupos minoritarios autóctonos indígenas.

El primer ejemplo es el evento “Los retos de la migración: la diversidad lingüística y cultural en el Valle de San Quintín” que se realizó el día 29 de febrero de 2016 en el salón del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de la delegación Lázaro Cárdenas.

El evento consistió en mesas de trabajo con profesores y niños de educación primaria indígena, y funcionarios de las instituciones de cultura, para discutir las necesidades que hay en esta región en materia de educación, arte y cultura. Inició con unas palabras de Armando Estrada, director de Culturas Populares, donde mencionó que es importante fortalecer las lenguas indígenas que se hablan en el Valle de San Quintín porque México ocupa el sexto lugar a nivel mundial en “lenguas vivas” y el primer lugar en Latinoamérica con más diversidad lingüística. De igual forma, Moisés Dávalos López –delegado municipal- externó unas palabras de bienvenida indicando que la riqueza del Valle está en la diversidad lingüística y cultural.

Al inicio del evento se presentó un número musical a cargo de una niña que cantó “El Feo” y “Canción mixteca” en la lengua mixteco alto del estado de Guerrero. Posteriormente participó el poeta mazateco Juan Gregorio Regino, quien en una charla amena se dirigió a los niños diciéndoles que una persona bilingüe tiene “otras capacidades” y habilidades, “somos mejores”, dijo. El poeta se concentró en invitarlos a hablar su lengua indígena con orgullo porque mencionó que hay toda una ideología que nos han creado para pensar que eso no sirve, es decir, que “...hablar una lengua indígena es de ignorantes, que denota inferioridad y los indígenas ya nos lo creímos, nos avergonzamos, nos sentimos menos: nuestra autoestima está muy baja”⁷, afirma.

Por lo anterior, el autor expresa que para romper con esta idea de inferioridad cultural hay que seguir hablando la lengua indígena con orgullo porque es la única forma de ganar respeto frente a la sociedad. En su charla, Gregorio Regino sostiene que es tarea de cada uno lograr la inclusión de las lenguas indígenas para que se use de forma cotidiana a la par del español y, para esto, incentiva a los niños a generar nuevas propuestas de cantos, cuentos y otros materiales artísticos que entren en circulación por los medios de comunicación. Y no solo en una lengua indígena sino en todas las que se hablan actualmente.

Cerró su intervención invitando a los niños y los profesores a decir alguna palabra en su lengua para conocer la diversidad lingüística de la región. Intervinieron algunos dando un saludo o presentándose en lengua mixteco, triqui, zapoteco y mazateco, principalmente. Con la participación de Gregorio Regino se observa la visión institucional de la interculturalidad funcional (Tubino, 2005; Walsh, 2010) al promover la enseñanza y preservación de las

⁷ Fecha de observación: 29 de febrero 2016.

lenguas indígenas entre los indígenas, es decir, como si solo se lograra la integración y el reconocimiento de sus diferencias culturales a partir del respeto a sus lenguas.

Posteriormente se realizaron las mesas de trabajo. Estuve en la mesa sobre “Educación bilingüe intercultural” que contó con la participación de tres padres de familia, 11 niños y siete profesores. En esta mesa los profesores compartieron sus experiencias sobre la enseñanza de la lengua indígena. Al respecto, los profesores Gabriel y Demetrio coinciden en comentar que, actualmente, son pocos los niños que hablan una lengua indígena porque hace treinta años había mucha discriminación y, por lo tanto, los padres de estos niños dejaron de hablarlo. Sin embargo, ambos comentan su preocupación porque los niños sí hablen la lengua.

La preocupación de los profesores es vehiculizada a través de distintas iniciativas y actividades que se promueven desde las aulas. En ese sentido, el profesor Abel interviene para comentar que en las escuelas indígenas trabajan la interculturalidad “a su manera”, es decir, cada escuela desarrolla estrategias distintas para la enseñanza de la lengua indígena, y esto hace necesario que se compartan las experiencias de trabajo, escribiéndolas y documentándolas para generar evidencia.

Por ejemplo, el profesor Abel narra la experiencia de su escuela con el “libro cartonero”, que es una compilación de trabajos hechos por los niños en la clase de lengua indígena, donde los profesores explican lo que están trabajando. Este proyecto es una iniciativa del ICBC y las escuelas indígenas pueden solicitar el taller a través de la DGEI para aprender a armar estos libros. Cierra su intervención enfatizando que la elaboración de estos materiales es útil porque es una forma de dar a conocer a la sociedad lo que ellos hacen en educación indígena, pues los libros entran en circulación por las bibliotecas de la región.

Esta experiencia es un ejemplo de cómo los profesores despliegan su agencia social en su trabajo con la lengua indígena. En ese sentido, el “libro cartonero” se convierte en una vía para que los profesores canalicen su preocupación por el autoestima (Archer, 2000) de los niños indígenas, a través de la creación de un producto que muestre el avance y el dominio que tienen los niños en el aprendizaje de la lengua indígena, así como también, las estrategias didácticas que los profesores utilizan para enseñarla; lo que se traduce en un mecanismo de “rendición de cuentas” (Dubet, 2007) frente a la comunidad, a partir del cual, los profesores logran legitimidad dentro del campo escolar intercultural.

Por otra parte, la profesora Rogelia Santiago –directora de la escuela- toma la palabra y comparte la experiencia del taller de enseñanza multilingüe en la escuela Bocanegra. Menciona que trabajan de forma multigrado con las lenguas mixteco, zapoteco, triqui, purépecha y náhuatl, desde hace cuatro años. Actualmente son nueve grupos y trabajan los temas por bloques bimestrales. Entre los comentarios sobre las experiencias de trabajo, una funcionaria del ICBC se acercó a la mesa y quiso conocer la experiencia de los niños. El diálogo entre la funcionaria y una de las niñas participantes se desarrolló así:

- Funcionaria ICBC: ¿Qué les gusta de lo que trabajan en su escuela para promover la lengua indígena y qué les gustaría que se hiciera?
- Niña: Que los niños aprendieran más, que le echaran ganas para que aprendan también. Que los que no saben, algunas lenguas, que se apoyaran con otros que sí pueden, que sí saben.
- Funcionaria ICBC: ¿Y tú estarías dispuesta a apoyar a otros niños?
- Niña: A algunos sí [...] Mientras que los niños no se nieguen, y es que algunos son así. Que no quieren aprender. Es lo malo, algunos no quieren aprender. Unos se avergüenzan, unos dicen que no, que es una vida de los indios pero no, eso nunca significa esa cosa.
- Funcionaria ICBC: Pero cuando digan eso, qué vamos a decir. No somos indios, es indígenas. Y no es vergüenza, al contrario, es todo un orgullo.
- Niña: Pero algunos no lo ven así, lo ven diferente.
- Funcionaria ICBC: ¿Y en tu escuela lo sientes así? ¿Sí? ¿Los discriminan?
- Niña: Algunos nomás...
- Funcionaria ICBC: ¿Muchos o pocos?
- Niña: Pocos.

(Rentería, *Diario de Campo*, 2016)

Después de esta intervención, las profesoras Rogelia y María expresaron que es necesario más apoyo por parte del gobierno para motivar a la comunidad hablante de lengua indígena a que no dejen de hablar en su lengua y de transmitirla pues, hay niños –como el caso de esta niña- que participan mostrando su dominio en lengua indígena con cantos y narraciones en los eventos de la zona escolar pero solo obtienen el reconocimiento con un diploma, y eso no les retribuye su esfuerzo y conocimiento.

Ambas profesoras señalan que una forma para incentivar a los niños y a sus familias a seguir hablando y transmitiendo sus lenguas indígenas son las becas o apoyos económicos con los que puedan continuar los estudios a nivel medio y superior. Por ejemplo, la profesora María compartió una experiencia de su niñez: “Me acuerdo que, por ese entonces, mis papás no nos dejaron de enseñar la lengua mixteca porque decían que se obtienen beneficios. Hay un beneficio. Había muchas familias que querían obtener la beca pero, como no lo hablaban, no podían tener el beneficio” (Profa. María, *Diario de Campo*, 2016).

En otras palabras, las profesoras buscan promover estrategias que compensen la desigualdad de recursos a la que se enfrentan los niños y sus familias, sin embargo, desde la perspectiva de análisis de la dimensión emocional (Archer, 2000) de la agencia social, esta iniciativa no solo se concentra en el aspecto económico sino que busca articular tres dimensiones: el bienestar de los niños, al obtener el beneficio económico de la beca que, a su vez, impactará en un mejor desempeño escolar y en su autoestima cultural asociada a su identidad indígena.

Foto 4. Foro sobre la diversidad cultural en el Valle de San Quintín



Fuente: Vicente Guerrero, Baja California. Daniela Rentería, Febrero 2016.

Con la charla del poeta Juan Gregorio Regino y las intervenciones de los profesores en la mesa sobre educación bilingüe e intercultural, se puede identificar que la construcción de diferencia cultural étnica indígena en la educación intercultural del Valle está centrada en la enseñanza y preservación de la lengua indígena, y en sus manifestaciones artísticas. Estas prácticas educativas circulan dentro del campo escolar intercultural de la región como emblemas de la interculturalidad, es decir, capitales escolares interculturales que se apropian y se legitiman al interior de las escuelas (Boccaro, 2012).

El segundo ejemplo a presentar es el concurso del “Himno Nacional” en español y en lengua indígena. Presento el análisis de este concurso en dos partes: preparación de la escuela para la participación y día del concurso. En la primera parte se destaca que, durante las dos semanas previas al concurso, la escuela Francisco González Bocanegra hizo ajustes en sus actividades diarias para trabajar con los ensayos del coro de niños que entonaría el himno nacional en ambas lenguas.

En el coro participaron 20 niños y niñas de 3ero a 6to grado. Algunos de estos niños se reconocen como indígenas y otros como mestizos. Al respecto, si bien la conformación étnica indígena de la escuela es diversa, la preparación del himno nacional en lengua indígena se hizo en mixteco.

Durante dos semanas, a lo largo de la jornada escolar, los profesores estuvieron trabajando con el coro en la pronunciación y en la entonación correcta del himno en mixteco. En los ensayos, los profesores escucharon y corrigieron a los niños. Cantaron con ellos pero también cantaron para ellos algunas frases de la estrofa –en mixteco-, para mostrarles cómo es la pronunciación de las palabras que no están pronunciando bien. Por ejemplo, en un ensayo el profesor Alfredo les dice que “la pronunciación de las palabras finales debe ser más bonita”. Dice que no sabe cómo explicarles pero les canta y les dice que es “con sentimiento”.

De igual forma, durante los días de preparación los profesores notan que los niños que no habían sido constantes en los ensayos o que habían llegado tarde a éstos, son quienes no se saben bien el himno en mixteco. En una ocasión, las profesoras Zenaida Sarmiento y Eriberta Chávez comentaron que a esos niños “hay que sacarlos del coro”, pues no hay tiempo para trabajar con ellos aparte. Sin embargo, si bien el profesor Onán Beteta expresó estar de acuerdo con ellas, agregó que esos niños ya habían dado la cooperación para comprar el vestuario de ese día, entonces, consideró que deben continuar participando en el coro porque

sus familias ya hicieron el gasto. La profesora Eriberta sugirió que se cambiara la actividad de esos niños, que lleven el banderín de la escuela, que participen en la formación de inicio, entre otras actividades, pero que no canten porque “no se lo saben y van a calificar la pronunciación”.

En este ejemplo se observa cómo los profesores ponen en juego su creatividad para evitar que los niños dejen de participar en algún evento o actividad, es decir, en su dimensión creativa (Dubet, 2007) de la agencia social deciden ampliar y buscar la forma en que los niños participen porque les preocupa que las familias realicen gastos para algo que no van a utilizar. Una vez más, las estrategias que desarrollan los profesores para optimizar los recursos y para incluir a todos los niños están asociadas con la preocupación por el bienestar y por el autoestima (Archer, 2000), tanto de los niños como de sus familias.

La continuidad en los ensayos y la exigencia en la preparación del coro permite observar que este concurso es el evento más importante en el nivel de educación indígena para los profesores, pues así lo expresa la directora de la escuela: “Decimos que trabajamos en escuelas indígenas pero cómo lo demostramos. Alguien hizo la traducción en mixteco, por lo tanto ahora está la letra y se canta en mixteco. La zona, creo que lo hace para dar a conocer el trabajo que se hace en la escuela” (Profa. Rogelia Santiago, *Entrevista*, 2016).

A nivel de sub-campo escolar indígena, este evento es el más importante porque es donde las escuelas ponen en juego el trabajo que realizan cada ciclo escolar en términos de capital escolar intercultural con el dominio de el himno nacional en lengua indígena. Es decir, es un espacio social donde las escuelas indígenas obtienen legitimidad al interior del subsistema educativo indígena y, a su vez, este subsistema se legitima como institución a nivel estatal, pues el SEE pide que “la mejor escuela” de este concurso vaya a cantar el himno en lengua indígena a un evento oficial en la ciudad de Ensenada para mostrar el trabajo que hacen las escuelas indígenas.

La lengua indígena mixteca se posiciona como una lengua hegemónica dentro del sub-campo escolar indígena del Valle de San Quintín porque en el concurso todas las escuelas participantes cantaron el himno en mixteco. Es así como, puedo afirmar que el himno es un canto nacionalista que las escuelas indígenas apropian como capital escolar intercultural, a través de su traducción al mixteco. Por lo tanto, el dominio del mixteco en la pronunciación y

la entonación del himno nacional, es un capital escolar intercultural que otorga legitimidad a las escuelas indígenas al interior de este sub-campo (Boccaro, 2012).

Sin embargo, tal como lo comenta la profesora Eriberta Chávez, no solo se habla mixteco sino otras lenguas:

Ahora, en lengua indígena, sería ya acepto el español pero también aquí está lo mío, y estaría bien padre que se hicieran en otras lenguas también, en zapoteco, en triqui, que hasta ahora no se ha hecho porque no tenemos compañeros que nos ayudaran a interpretar algunas palabras que son un poquito difícil para los niños, encontrarle el significado pero sí es importante la lengua... para que cada quien desde su contexto, desde su raíz [lo cante] (*Entrevista*, 2016).

Si bien entre las escuelas indígenas, la disputa simbólica por la apropiación del himno nacional en mixteco es una práctica que mantiene el juego social al interior de este sub-campo escolar intercultural; a la vez, la perspectiva interseccional permite identificar que, con esta práctica, se promueve una construcción de diferencia cultural inter-étnica donde lo mixteco se presenta como grupo indígena hegemónico frente a los otros grupos indígenas que habitan el Valle de San Quintín, reduciendo la noción de diversidad multiétnica y multilingüe indígena a un solo grupo y a un solo emblema de identidad indígena: la lengua.

La segunda parte del análisis es el concurso. Este concurso fue el día 18 de marzo de 2016 en la escuela Amado Nervo, de la delegación Vicente Guerrero, y contó con la participación de 12 escuelas de la zona escolar 716 de educación indígena. La inauguración estuvo a cargo del profesor Adolfo Marcelino, supervisor de la zona escolar, quien se dirigió a todas las escuelas en mixteco y en español, y expresó la importancia de interpretar con orgullo el himno nacional porque es un canto de honor para defender la tierra, la soberanía y la libertad de nuestro país.

En las palabras del supervisor escolar se puede observar cómo la escuela sigue cumpliendo con su función institucional de reproducir el nacionalismo a través de emblemas patrióticos que apelan al sentimiento, por la pertenencia a un territorio, sin tener una postura crítica sobre la idea de nación monocultural que es promovida por estos emblemas (Gellner, 2001).

Las 12 escuelas participantes entonaron el himno en español y en mixteco frente a un jurado que las calificó en cada una de estas lenguas, es decir, hubo un jurado calificador que evaluó la interpretación del coro en español y otro que evaluó la interpretación en mixteco. Al

cierre del evento, el sub-teniente del batallón de infantería que estuvo en el jurado calificador del coro en español, hizo una explicación sobre la forma en que se evaluó a los niños.

En el caso de la interpretación en español, el sub-teniente mencionó que la evaluación se centró en la interpretación con “sentimiento” porque es un canto patriótico. Por otra parte, el profesor que dirigió la ceremonia de clausura expresó que para la evaluación del coro en mixteco se calificó la pronunciación. Al respecto, este profesor mencionó que al coordinador estatal de educación indígena le gustan las expresiones artísticas en lengua indígena y, en cada evento institucional al que asiste, pone el ejemplo de que “hay una escuela en Camalú que habla siete lenguas”⁸.

Foto 5. Concurso de himno nacional



Fuente: Vicente Guerrero, Baja California. Daniela Rentería, Marzo 2016.

Sin embargo, al promover el concurso del himno nacional en español y en mixteco, la coordinación estatal de educación indígena está reduciendo la expresión de la diversidad multilingüe a dos lenguas, donde el mixteco se convierte en el emblema que representa lo

⁸ Fecha de observación: 18 de marzo de 2016.

indígena y lo intercultural en esta región, frente al español que representa lo mestizo y lo nacional.

Además, al evaluar y otorgar reconocimiento por separado a la interpretación en español y en mixteco, se sigue promoviendo una noción de diferencia cultural ligada al nacionalismo indigenista: de lo indígena frente a lo mestizo, a partir de los criterios que están calificando en cada caso. Es decir, la evaluación diferenciada de una misma práctica contribuye a generar desigualdad existencial (Therborn, 2013) de lo indígena frente a lo mestizo, al reconocer y premiar la interpretación en español por el sentimiento de identidad nacional, mientras que la interpretación en mixteco se reconoce y premia por el dominio en la pronunciación de una lengua distinta a la hegemónica nacional.

El concurso del himno nacional en español y en mixteco es una práctica educativa intercultural donde se pone en juego la legitimación de las escuelas dentro del subsistema educativo indígena en dos sentidos: 1) La interculturalidad de la escuela a través de la enseñanza de una lengua indígena y, 2) El prestigio de la escuela asociado a la correcta pronunciación del mixteco como un sinónimo del dominio de la lengua indígena hegemónica frente a las otras lenguas que se hablan en el Valle de San Quintín. Así lo expresa la profesora Eriberta Chávez:

Empezamos por los niños, ¿no? Se dan a conocer a sí mismos. Dos, conocen sus culturas. Tres, se dan a conocer de que todo, aunque sea un alumno indígena tiene la mismas capacidades de los demás. Entonces gana el respeto, gana el reconocimiento, se revaloriza más. El autoestima se va subiendo. Ganan el respeto de los demás maestros también porque, aunque, cómo le diré [...] aunque se han buscado y han salido nuevas leyes que defienden al grupo indígena, pero siempre hay personas que aún desconocen o ignoran sobre la capacidad del grupo indígena. Entonces sí, eso sería de ganar el reconocimiento (*Entrevista*, 2016).

Por lo anterior, cuando el primer lugar en interpretación de lengua indígena lo obtuvo la escuela “Francisco González Bocanegra” los profesores se entusiasmaron mucho porque su trabajo quedó expuesto y fue bien evaluado al interior del sub-sistema educativo indígena, tal como lo comenta la profesora Zenaida: “Siento que nuestra escuela es triunfadora. Tiene un lugar en lengua indígena, en el himno con el coro...” (Profa. Zenaida, *Entrevista grupal*, 2016).

Dentro del sub-campo escolar indígena, la escuela Francisco González Bocanegra se legitimó frente a otras escuelas indígenas a partir del dominio del himno nacional en mixteco.

Este dominio se traduce en capital escolar intercultural que es inculcado por los profesores y apropiado por los niños, a través de las clases de lengua indígena y de los ensayos que trabajaron con el coro. Por lo tanto, recibir el reconocimiento del primer lugar en este concurso es una forma de obtener prestigio social entre la comunidad indígena de la región. Este prestigio social abona a fortalecer el autoestima cultural de estos grupos indígenas históricamente inferiorizados y discriminados.

IV.3. Recapitulación

A lo largo de este capítulo el análisis muestra cómo la diferencia cultural étnica se construye de forma distinta a partir del tipo de relaciones interinstitucionales que establece la escuela indígena “hacia fuera” con otras instituciones educativas y culturales indígenas y no indígenas. Es así como, si pensamos este conjunto de relaciones institucionales como un campo escolar intercultural, la escuela Francisco González Bocanegra se posiciona en la intersección de dos sub-campos escolares: educación básica general y educación básica indígena.

En la relación con el primer sub-campo, la escuela Bocanegra construye la diferencia cultural étnica indígena a partir de un ejercicio de identificación indígena-mestizo frente a otras instituciones educativas y culturales no indígenas, y en ese ejercicio hace visible una noción de diferencia cultural intersectada por la desigualdad de recursos y desigualdad existencial. Es decir, por las condiciones de precariedad económica y de explotación laboral a las que se enfrentan las familias jornaleras indígenas en el trabajo agrícola (Therborn, 2013).

Estas condiciones posicionan a la escuela en desventaja frente a las otras no indígenas y, ante eso, los profesores en el ejercicio de su agencia social despliegan acciones que develan dimensiones creativas y emocionales cuando buscan: hacer visible la desigualdad para evidenciar las dificultades a las que se enfrentan trabajando las adaptaciones curriculares que deben hacerse, por normatividad educativa, con los niños que presentan rezago escolar; y, promover becas u otros apoyos del gobierno para compensar la situación de las familias en un ejercicio de democratización de los recursos económicos.

En la relación con el segundo sub-campo, la escuela Bocanegra construye la diferencia cultural étnica indígena a partir de un ejercicio de identificación multiétnica indígena frente a

otras instituciones educativas y culturales indígenas, donde existe una disputa por la apropiación de un capital escolar intercultural asociado con la lengua indígena. En ese sentido, el análisis muestra cómo a pesar de la diversidad multiétnica y multilingüe indígena del Valle de San Quintín se identifica que el grupo cultural dominante en la región es el mixteco y, por lo tanto, el dominio de esta lengua en un canto, en un poema o en alguna otra manifestación artística, le otorga reconocimiento y legitimidad a la escuela frente a otras instituciones dentro de este sub-campo educativo indígena.

El análisis muestra, también, que frente a estas construcciones, los profesores buscan estrategias para igualar las condiciones socioeconómicas de los niños que, intersectadas con la identidad étnica indígena, reproducen desigualdad de recursos en esta población. Por lo tanto, en el cierre de este capítulo se identifica que ante los mecanismos de desigualdad que operan en la escuela indígena, asociados con la explotación del trabajo agrícola y la jerarquización cultural de lo mestizo por encima de lo indígena, los profesores buscan desarrollar diversas estrategias para aminorar las condiciones de desventaja de estos niños y sus familias que, dentro de las rutinas escolares, se van consolidando como contrapesos para romper y no perpetuar esta desigualdad.

V. Interculturalidad e institucionalidad “hacia dentro” de la escuela: Las prácticas educativas para construir la identidad indígena y escolar

El objetivo de este capítulo es presentar el análisis sobre las prácticas educativas interculturales y las prácticas educativas para compensar la desigualdad social al interior de la escuela Francisco González Bocanegra. En la dimensión “hacia dentro” de esta escuela, se entiende a las prácticas educativas interculturales como el conjunto de actividades y estrategias que desarrollan los profesores para trabajar con la diversidad multiétnica y multilingüe en la cotidianidad del salón de clases. Por otra parte, las prácticas educativas para compensar la desigualdad social son el conjunto de reglas y estrategias que, desde la visión de los profesores, permiten a los niños nivelar condiciones desiguales para acceder al aprendizaje.

En el análisis sobre las prácticas educativas interculturales “hacia fuera” de la escuela se identificó que, desde la visión de los profesores, el contexto del Valle de San Quintín presenta desigualdad de recursos (Therborn, 2013) frente a otras escuelas no indígenas de la región por las condiciones de un mercado laboral precario y la reducida movilidad social del trabajo agrícola. Por lo tanto, en este análisis parto de dos supuestos. Primero, que el carácter intercultural de las prácticas educativas “hacia dentro de la escuela” se centra en la creatividad de los profesores para adaptar la normatividad intercultural del subsistema educativo indígena en el salón de clases ante la diversidad multiétnica y multilingüe de esta región. Segundo, que el carácter de nivelación de desigualdad de las prácticas “hacia dentro” de la escuela se centra en las estrategias desarrolladas por los profesores para amortiguar las condiciones de desigualdad de recursos de los niños y sus familias.

En ese sentido, el análisis de estas prácticas se ordena a partir de dos ejes. En el primer eje se identifican las prácticas educativas que promueven la construcción de identidad étnica indígena en la escuela, es decir, lo que por normatividad educativa se debe trabajar en las escuelas indígenas para promover el respeto y el reconocimiento de la diferencia cultural: la enseñanza de lengua indígena y la vinculación de conocimientos de la comunidad con los conocimientos del currículo oficial de educación básica.

En el segundo eje se identifican las prácticas educativas que buscan la formación de identidad social escolar, o bien, de los valores que se adquieren a través de la formación escolar a través de la disciplina: puntualidad, responsabilidad, limpieza, entre otros; y de

colaboración entre los niños, con estrategias que –desde la visión de los profesores- permiten uniformar a los niños dentro de la escuela.

El alcance de este análisis se centra en las prácticas educativas que seleccioné del trabajo etnográfico en 2016. El análisis incluye materiales empíricos como entrevistas y grupos focales con los profesores, los niños y los padres de familia para recuperar la polifonía de voces de los agentes escolares en su experiencia con la interculturalidad en la práctica, “hacia dentro” de la escuela, más allá de los eventos donde se pone en escena la interculturalidad.

Este capítulo se divide en dos partes. En la primera parte se analizan dos prácticas educativas interculturales asociadas al reforzamiento de la identidad étnica indígena en el contexto del Valle de San Quintín. Estas prácticas son: 1) La enseñanza de lengua indígena a través del programa multilingüe y multigrado, y 2) La sensibilización sobre la condición familiar de jornalero agrícola a través de actividades pedagógicas específicas en el salón de clases. En la segunda parte se analizan dos tipos de prácticas educativas para la nivelación de la desigualdad social que buscan promover la disciplina a través del: 1) Desempeño escolar: uso del uniforme, guía escolar y adaptaciones curriculares, y 2) Colaboración: el aseo del salón de clases y el uso de las listas frente al grupo.

V.1. Las prácticas educativas interculturales para la construcción de la identidad étnica indígena: la intersección de lengua indígena y trabajo agrícola

En este apartado se analizan dos prácticas que promueven la identificación con lo étnico indígena y con el contexto social regional dentro del salón de clases. En el análisis identifico dos condiciones socioculturales que se intersectan para construir identidad cultural y social de los niños y sus familias: la lengua indígena y el trabajo agrícola.

V.1.1. Proyecto multilingüe y multigrado para la enseñanza de lengua indígena

En el análisis de la enseñanza de lengua indígena, como práctica educativa intercultural para construir la identidad étnica indígena, quiero destacar las condiciones de diversidad lingüística en este contexto regional y lo innovador del trabajo multilingüe y multigrado en la estrategia desarrollada por esta escuela. Para el análisis, reflexiono sobre estas características como elementos que permiten un ejercicio del profesorado dirigido a la identificación y reconocimiento indígena en los niños.

La escuela Francisco González Bocanegra es una primaria indígena de tiempo completo adscrita a la DGEI que se localiza en el Fraccionamiento Santa Candelaria, en la delegación Camalú del Valle agrícola de San Quintín del municipio de Ensenada, Baja California. La comunidad de profesores, niños y padres de familia que conforma esta escuela se distingue por una diversidad multiétnica y multilingüe –indígena y mestiza- producto de la migración de población de los estados de Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Sinaloa, principalmente, hacia esta región agrícola.

Por ejemplo, en términos de diversidad lingüística, un estudio previo (Velasco y Rentería, 2015) permite identificar al menos tres tipos de diversidad de contextos familiares en los hogares de los niños de esta escuela donde: ambos padres hablan lengua indígena y español; ambos padres son hablantes solo de español, y padres hablantes de lengua distinta, o familias mixtas lingüísticamente⁹.

De igual forma, la planta docente de esta escuela se distingue por ser diversa en términos lingüísticos y de género. Actualmente son nueve profesores: cuatro mujeres y cinco hombres. Del total de profesores, ocho se reconocen como indígenas procedentes del estado de Oaxaca y solo uno se reconoce como mestizo procedente del estado de Puebla pero posee dominio del mixteco¹⁰. Entre los ocho profesores que se reconocen como indígenas, seis pertenecen al grupo mixteco con presencia de las variantes alto y bajo, mientras que la

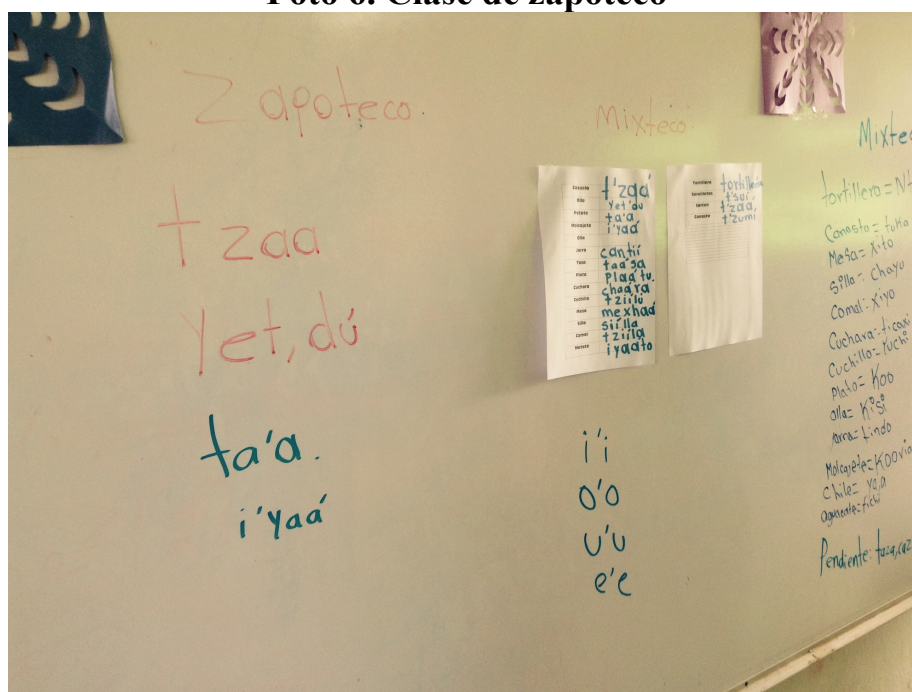
⁹ Por ejemplo: 1) Madre hablante de lengua indígena triqui con pareja hablante de la misma lengua, 2) Madre mestiza no hablante de lengua indígena con pareja mestiza no hablante de lengua indígena, y 3) Madre de origen mixteco con conocimiento de lengua indígena con pareja hablante de náhuatl. La identificación de esta diversidad de contextos se hizo a partir de la figura de la madre quien fue la que dio la entrevista y nos permitió entrar en la vida familiar. Las entrevistas se realizaron los días 21 y 22 de abril de 2015.

¹⁰ El profesor Abraham Celis aprendió a hablar en mixteco cuando trabajó como facilitador de aprendizaje en unas comunidades de la sierra de Oaxaca bajo el esquema del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). De manera que para él es un logro personal dominar esta lengua sin ser indígena.

directora de la escuela y el profesor que imparte uno de los grupos de segundo grado, pertenecen al grupo zapoteco.

Como sucede en todas otras escuelas indígenas del estado, los lineamientos normativos son adaptados localmente de distinta forma por el grupo de docentes. Al igual que las demás, muestra un perfil multiétnico debido a la inmigración, en este caso, asociada al trabajo agrícola. Este plantel se distingue entre las escuelas indígenas de la región¹¹, por la creación de un proyecto multilingüe y multigrado –desarrollado por la iniciativa del grupo docente– que busca promover, sensibilizar y transmitir las lenguas indígenas que se hablan en la comunidad: mixteco (alto y bajo), triqui, zapoteco, náhuatl, y purépecha.

Foto 6. Clase de zapoteco



Fuente: Camalú, Baja California. Daniela Rentería, Octubre 2016.

En 2011, el proyecto surgió a partir de dos reflexiones de los profesores que encuentran correspondencia con los hallazgos presentados en el segundo capítulo de este trabajo: a) *El español es la lengua materna en esta comunidad*: son pocos los casos de niños que llegan a la escuela bajo la socialización de una lengua indígena como primera lengua y el

¹¹ En el Valle de San Quintín hay 40 escuelas primarias indígenas adscritas a las zonas escolares 712, 713 y 716 del subsistema de educación indígena en Baja California.

español como segunda y, aunque existen casos aislados de niños monolingües en lengua indígena, la generalidad es que la lengua materna de los niños es el español; b) *Los grupos escolares son multilingües*: si bien no a nivel de hablantes, en un mismo grupo puede haber niños que hablen un conjunto diverso de lenguas de las distintas regiones del país y, además, con sus posibles variantes (Velasco y Rentería, 2015).

Estas condiciones de diversidad motivaron a los profesores para trabajar en un proyecto con el objetivo de reforzar el uso de la lengua indígena que los niños hablan en el hogar pero desde la escuela, es decir, no enseñarla pero sí promoverla en aquellos que la hablan, que ya no la hablan o que nunca la han hablado porque son mestizos. Consiste en conformar grupos multigrado en torno a la enseñanza de una lengua indígena específica y, para esto, al inicio del ciclo escolar se aplica un cuestionario a los padres de familia para conocer qué lengua hablan sus hijos, o bien, en el caso de los niños mestizos qué lengua quieren aprender. Este proyecto es innovador porque atiende a los grupos por lengua y no por grado escolar, como sucede en las escuelas indígenas de la región¹². En términos de horario, la clase de lengua indígena se imparte los días miércoles de las 8:00 a las 10:30 horas y cada profesor asume la enseñanza de una lengua, aun cuando no sea la que hable.

Como hay profesores asignados a impartir una lengua indígena que no es la propia, en las observaciones dentro de los distintos grupos fui identificando que la dinámica en la clase de lengua indígena es la misma. Esta dinámica consiste en hacer una lista con un vocabulario básico en español sobre el tema o campo semántico a revisar y, posteriormente, el profesor o profesora hace la traducción en la lengua que corresponda según el grupo. Una vez que se hace la lista y la traducción repiten en más de una ocasión cada palabra y, en los grupos donde el profesor no es hablante de esa lengua, éste se apoya con los niños que sí son hablantes.

Por ejemplo, en una clase con el profesor Gustavo Sánchez pude observar que, mientras él iba escribiendo el nombre de los utensilios de cocina en la lengua mixteco alto, invitaba a los niños a repetir cada palabra después de que él la pronunciara. En ese momento explicó que la pronunciación es muy importante porque el significado de la palabra puede cambiar. Usó de ejemplo la palabra *Koo*, que es “plato” pero dijo que también es “serpiente”,

¹² Las escuelas indígenas de la región trabajan la lengua indígena del grupo asentado en la comunidad o la colonia. Es decir, se concentran en la enseñanza de una sola lengua indígena sin importar la diversidad de lenguas indígenas que se hablen en el entorno familiar de los niños. Además el docente que imparte el grado escolar también es quien imparte la materia de lengua indígena.

por lo tanto, la única diferencia estuvo en la forma en que pronunció ambas palabras. Cuando el profesor mencionó la palabra “olla” comentó que de niño su mamá le decía que “le trajera la olla” y dijo la frase en mixteco alto para que los niños escucharan la pronunciación. Una vez que terminaron de pronunciar todas las palabras de la lista de utensilios les pidió que sacaran unos “recortes” que había solicitado como tarea y les pidió que los pegaran en una hoja blanca con el nombre en español y en mixteco alto.

Una estrategia en la dinámica de clase es que los profesores trabajan con la pronunciación de las palabras apoyándose en los niños que sí hablan bien la lengua indígena, además, preguntan sobre las variantes de lengua que se hablan en sus casas y piden ejemplos sobre las palabras que usan sus padres o sus abuelos, a la par de los ejemplos que ellos mismos dan sobre su infancia o su familia.

A la par de esta estrategia, los profesores utilizan otras actividades asociadas con juegos, manifestaciones artísticas, entre otros, para que los niños practiquen el vocabulario que están adquiriendo en sus clases de lengua indígena. Por ejemplo, en clase de mixteco bajo¹³ con el profesor Onán Beteta pude observar que, después de escribir, pronunciar y repetir una secuencia de números, el profesor pidió a los niños que elaboraran unas tarjetas con el número en mixteco bajo y una imagen que representara el número. Después, una vez que terminaron sus tarjetas, les indicó que tomaran una pelota para realizar un juego. El juego consistía en lanzar la pelota a un compañero diciendo el número en español para que quien la recibe respondiera diciendo el número en mixteco bajo. Los niños que iban terminando se incorporaban al juego haciendo un círculo cada vez más grande.

En una clase de mixteco alto con la profesora Eriberta Chávez, pude observar que jugaron a algo llamado “Licuados”. Este juego consistía en cambiarse de lugar, sin perder dónde colocarse, cuando se mencionaba el nombre de la parte del cuerpo asignada a cada uno. Las partes que se asignaron ese día fueron solo tres: *ixi xini* (cabello), *nta'a* (brazo), *xa'a* (pierna). Todos jugaron intercambiando lugares cuando escuchaban el nombre de la parte del cuerpo que les correspondía. Es decir, solo se movían aquellos que tenían asignado ese nombre. Al final, antes de salir al recreo, la profesora preguntó a cada uno el nombre de las partes del cuerpo que trabajaron con este juego y la mayoría acertó.

¹³ El profesor Onán es hablante de zapoteco pero en el ciclo escolar 2016-2017 imparte la materia de mixteco bajo. De igual forma, la profesora Zenaida y el profesor Rubén, ambos hablantes de mixteco alto, imparten la materia de náhuatl y purépecha, respectivamente.

Estas acciones son ejemplo de cómo los profesores, a través de sus rutinas de enseñanza, despliegan agencia social en su trabajo como docentes de lengua indígena en dos dimensiones. La dimensión creativa se identifica en dos aspectos: las actividades lúdicas que trabajan con los niños para integrar los conocimientos propios, y de sus familias, a través de dibujos, recortes de imágenes o trabajo con plastilina en la forma de algunos objetos y números que tienen en la lista de vocabularios; y, estas actividades se convierten en productos que sirven como evidencia de desempeño para la evaluación que realizan los profesores en esa materia y, además, son espacios donde los niños comparten lo que aprendieron de forma divertida (Dubet, 2007).

La dimensión emocional de la agencia social de los profesores se identifica en la preocupación y el compromiso (Archer, 2000) que manifiestan cuando imparten la materia sobre una lengua indígena de la que no son hablantes. En los ejemplos se observa que los profesores investigan las palabras y su pronunciación para mostrarle a los niños que, sin importar la adscripción étnica indígena a la que pertenezcan, todos pueden aprender un mínimo de vocabulario. Con estas acciones los profesores contribuyen a la sensibilización y reconocimiento de las lenguas indígenas aunque no sea a nivel de hablantes, así lo expresa la profesora que imparte náhuatl:

Ya como docente a mí me tocó atender, por ejemplo, el grupo náhuatl, yo soy mixteca, ¿Qué tengo que hacer? Pues me doy a la tarea de investigar por diferentes medios todo sobre esa lengua, desde cómo se dio el origen, qué significa, dónde se ubica, porque yo tengo que centrar al niño en esa lengua. Que él sienta, que diga: ay, yo soy de ahí, significa esto. Independientemente que la escuela ya tenga proyecto destinado para cada bimestre, uno tiene todavía que enriquecer ese proyecto. Probablemente el niño no lo aprenderá al cien pero con el paso de los grados él va reforzando esos conocimientos (Profa. Zenaida Sarmiento, *Entrevista*, 2016).

En este testimonio, la profesora Zenaida Sarmiento expresa que no es hablante de náhuatl y, por lo tanto, su enseñanza de esa lengua indígena es un tanto superficial. Sin embargo, su objetivo es reforzar lo que los niños saben de esta lengua y promover su identificación como hablantes de una lengua indígena. A partir de esta dinámica de enseñanza, la profesora considera que los niños logran aprender un vocabulario básico porque se retoma y se refuerza en cada ciclo escolar.

Este vocabulario se limita a visibilizar las lenguas a partir de la identificación y repetición de palabras pero las presenta “vacías” en su capacidad para comunicar de forma

cotidiana. Lo anterior se manifiesta cuando los niños expresan que no creen que pueden platicar con alguien en lengua indígena. Una niña lo explica así: “porque nosotros no podemos pronunciarlo pero sí entiendo. En mi caso, yo sí le entiendo a lo que dice mi profe pero no puedo pronunciarlo” (Brisa, *Grupo Focal Niños*, 2016)¹⁴.

Al respecto, los padres de familia que se identifican como parte de un grupo indígena expresan dos tendencias: de crítica y aceptación, en las que se evidencian estos alcances del programa multilingüe. Por una parte, están los padres de familia que expresan que en la escuela no se les enseña la lengua que ellos hablan. Esta situación está asociada a la variante lingüística del lugar de nacimiento, principalmente, tal como lo expresa una mamá: “Así no es. Nuestro idioma es así, le digo. Ah bueno, me dice. Porque otro idioma [variante] enseñan ellos porque el mixteco alto es el de nosotros” (Mamá de Jesús, *Entrevista*, 2016).

Por otra parte, están los padres de familia que reconocen que los niños se han motivado a aprender a hablar la lengua indígena que hablan en casa a partir de las clases:

Mi niña no quiere hablarla. Desde que estaba pequeñita, lo poco que sé, yo le iba platicando pues y, supuestamente yo, para que ella aprendiera pero ella se reía de mí, se burlaba. Y ya ahora pues está aquí estudiando, estaba en mixteco alto, y ahora se quiere cambiar al dialecto que hablamos, el náhuatl, pero le dijeron que no, que hasta el otro año. Y mi niña dice: mamá, por qué me están enseñando el mixteco si tú hablas náhuatl. Mejor, dice, cambiarme a náhuatl para que así, cuando yo vaya a tu pueblo pueda comunicarme con la gente porque pues sí, para allá en los pueblitos sí se habla menos el español y se habla más el dialecto (Lidia, *Grupo Focal Padres*, 2016).

Para algunos padres de familia que no se identifican como parte de un grupo indígena es un gusto y un orgullo que sus hijos aprendan a hablar lengua indígena. Así lo expresa un padre de familia: “En mi casa solo se habla el castellano pero mi niña, que asiste aquí, ella ha aprendido a cantar el himno nacional en mixteco, creo. Y eso, a mí, en ningún momento me desagrada ni me molesta, al contrario. Yo creo que es un orgullo nacional que nuestros hijos no pierdan sus raíces, sus orígenes” (Jorge, *Grupo Focal Padres*, 2016). Esta situación es consistente con el

¹⁴ Este testimonio me remite a una situación que ha sido observada dentro de las escuelas que hemos estudiado. En el caso de la escuela primaria “Sentimiento Purhepecha” de Rosarito, Baja California, los profesores trabajan la lengua indígena primero con la sensibilidad y valoración a través de reuniones con los padres de familia donde promueven la convivencia con los niños en lengua purhepecha, y después, en el salón de clases con la práctica de un vocabulario que sea de utilidad para los niños, por ejemplo: con el uso de frases para ir al baño, tomar agua o saludar. Además, los niños llevan tareas a casa donde pueden reforzar el vocabulario y las frases consultando a sus padres, abuelos y vecinos de la comunidad. Esta iniciativa de los profesores obedece a que ellos no son hablantes de la lengua indígena de la comunidad.

hallazgo del grupo de hablantes bilingües y trilingües que, en los resultados del diagnóstico sobre diversidad, manifiestan tener “conocimiento de lengua indígena”; es decir, no hay dominio pero hay una sensibilización y respeto hacia una lengua que están aprendiendo.

El proyecto multilingüe y multigrado para la enseñanza de lengua indígena es una práctica educativa intercultural que “hacia dentro” de la escuela busca integrar a todos, indígenas y no indígenas, y bajo ese objetivo se destacan dos funciones que tiene el alcance de este proyecto: 1) *Pragmática*, es decir, es un proyecto que promueve y facilita la expresión de las lenguas indígenas a través del uso de vocabularios o frases de uso común para hablar o conocer estas lenguas; y 2) *Política*, en relación a que este proyecto valoriza las lenguas indígenas como algo positivo asociándolo a un símbolo de identidad cultural. Con estas funciones, los profesores despliegan la dimensión creativa y emocional de su agencia social, al desarrollar una didáctica con la que se promueve el respeto y el reconocimiento de la diversidad lingüística del Valle.

V.1.2. El trabajo agrícola: “la última opción laboral”.

En el caso del trabajo agrícola, como otro elemento del contexto que se retoma en el salón de clases para reforzar procesos de identificación étnica indígena, observé que en los discursos que se comparten al interior y al exterior de la escuela circulan nociones ambivalentes sobre este trabajo. Al respecto, Hall (2003) sostiene que el proceso de identificación es ambivalente desde el inicio porque se construye, discursivamente, a partir de cómo “nos han representado” y cómo “podríamos representarnos”.

En este apartado se analiza la ambivalencia discursiva sobre el trabajo agrícola en relación con la identificación étnica indígena “hacia dentro” de la escuela para conocer cómo opera la noción de diferencia en este caso. En ese sentido, durante las observaciones al interior de la dinámica de clases identifiqué que los profesores comparten anécdotas, experiencias y vivencias de la comunidad que están relacionadas con el trabajo agrícola como un recurso didáctico en dos sentidos para: contextualizar el conocimiento escolar a través de tareas y actividades donde se vinculen conocimientos comunitarios y romper con la normalización de asociar que el trabajo agrícola es realizado solo por indígenas.

Por ejemplo, el profesor Rubén –quien se reconoce como mixteco, migrante y con experiencia en el trabajo agrícola-, en sus actividades cotidianas con el grupo de cuarto grado hizo referencia al trabajo agrícola en dos momentos. Primero, al revisar un cuento sobre la lluvia en la materia de español preguntó a los niños por qué es importante que llueva y un niño respondió: para que crezca la fresa, el tomate y la cebolla. El profesor afirma que así es. A partir de esa respuesta les recuerda que en septiembre no hubo mucho trabajo porque no llovió y entonces se contrató a menos gente para trabajar en el campo¹⁵, de manera que, el profesor agregó que es muy importante que llueva en el campo “para que haya trabajo para sus papás”.

Después dejó de tarea un problema matemático sobre un trabajador que empaqueta fresa en un rancho. En este problema los niños aplicarían suma, resta, multiplicación y división. Al momento de redactar el problema, el profesor preguntó a los niños cuánto le pagan a sus padres por la caja de fresa y por el bote de tomate para poner las cantidades, además, les preguntó en qué ranchos trabajan sus padres¹⁶.

Por otra parte, cuando estuve observando la dinámica de clases en el grupo de quinto grado con el profesor Abraham, identifiqué otro discurso en relación con el trabajo agrícola. En la materia sobre formación cívica y ética, el profesor realizó un encuadre sobre las diferencias culturales y sociales para hablar de la declaratoria universal de los derechos de los niños. En este encuadre, preguntó a los niños de dónde vienen sus familias y a qué se dedican sus padres y la mayoría respondió que al trabajo agrícola.

A partir de esas respuestas el profesor les pregunta: ¿quieren ir al campo? Se hace un silencio. Un niño dice: “no, porque somos niños”. El profesor está de acuerdo con lo que dice el niño y agrega: “yo les he dicho que ir al campo no es malo” y pregunta qué les dicen sus papás sobre el campo. Varios niños participan sin alzar la mano y dicen que a sus papás les duele la espalda, que se caen, que se cortan. Al respecto, el profesor comenta que sus papás se dedican a eso porque no tuvieron oportunidad de estudiar más pues vivieron otras cosas. Una niña expresa: “mi nana no metió a mi mamá a la escuela. Mi mamá sí hubiera querido estudiar...”

¹⁵ Fecha de observación: 11 de marzo 2016.

¹⁶ Durante mi observación registré que los niños respondieron que sus padres trabajan en la fresa, el tomate o la cebolla. El profesor hizo que cada uno respondiera en orden por filas para que yo pudiera tomar nota de que todos los padres trabajan en el campo. Hay quienes no tienen papás trabajando en la pisca sino como veladores o choferes pero igual vinculados al trabajo de “la fresa o el tomate”, así lo expresan los niños.

El profesor, en su exposición durante la clase, insiste en la importancia del estudio para tener un buen trabajo pero un niño lo interrumpe diciendo que “para ir a la planta no hace falta estudiar”, el profesor le pregunta que cuál planta y el niño responde que al “otro lado”, es decir en Estados Unidos, su papá trabaja en “la planta” donde se pisca fresa. El profesor aclara que, ya sea allá o acá, es trabajo agrícola y no es algo permanente sino por temporadas, de manera que le preguntó al niño que por cuánto tiempo se va su papá y éste respondió que por seis meses. Agregó que su papá va y viene dos veces al año y que él se quiere ir a trabajar con su papá.

La experiencia de este niño es común en esta región fronteriza porque los padres mantienen vínculos transnacionales, ya sea al emplearse en empresas agroexportadoras, donde les permiten trabajar unas temporadas en los campos de San Quintín y otras en los campos de California en Estados Unidos; o bien, al aventurarse en la migración indocumentada para trabajar en ese país.

A partir de estos ejemplos en clase pude ir identificando un hallazgo importante para mi estudio. El trabajo agrícola es un elemento simbólico que dinamiza las relaciones sociales en esta región e impacta, tanto dentro como fuera del espacio escolar, porque es una dimensión que ordena la vida familiar de los niños y porque es un trabajo que se asocia a personas con baja o nula escolaridad, o bien, es un trabajo que desempeñan los indígenas.

Cuando le pedí a los profesores su opinión sobre el trabajo agrícola, manifestaron preocupación ante la posibilidad de que los niños se dediquen “al campo”. Ellos confesaron haber pasado por esa experiencia cuando fueron niños y jóvenes, por lo tanto, no quieren eso para los niños porque es un trabajo muy pesado y mal pagado. En estas expresiones se cristaliza la agencia social de estos profesores en su preocupación por el bienestar de los niños no solo en presente sino también en su futuro (Archer, 2000).

Por ello, los profesores sostienen que parte de su compromiso docente es motivar a los niños para que, a diferencia de sus padres, sí estudien y no vean al campo agrícola como “su única opción” para trabajar sino como “su última opción”. No quieren que los niños crezcan pensando que nacieron para realizar el trabajo agrícola, es decir, quieren que los niños rompan con la normalización asociada entre trabajo agrícola e indígenas, así lo expresa el profesor Alfredo:

La cuestión de decirle a los niños que pues, que a lo mejor sea malo trabajar en el campo es porque, la verdad nosotros como maestros creo que queremos que los niños

se preparen. Ese es el motivo por el que, sabes qué, el trabajo en el campo no es bueno para ti [...] No queremos de esos niños que medio leen y que ni terminan la primaria y su única opción es el campo. Entonces, nosotros como maestros, si no atacamos ese problema con la forma de pensar de los padres –porque son los padres los que piensan así, no los niños-, nuestro país va a seguir metido en este atraso en el que vivimos (Prof. Alfredo, *Entrevista Grupal*, 2016).

Este ejemplo, además, permite observar cómo los profesores, en un ejercicio de diferenciación con los padres de familia, construyen discursos ambivalentes sobre el trabajo agrícola para identificarse étnicamente como indígenas desde otro lugar social al que han accedido por tener estudios de licenciatura.

A través del análisis, puedo afirmar que la identificación étnica indígena en intersección con el trabajo agrícola se construye a partir de discursos ambivalentes donde, por una parte los profesores retoman ejemplos cotidianos para trabajar en clase reforzando conocimientos de la comunidad y del contexto y, por otra, desacreditan esta ocupación diciendo que es un trabajo “malo” y hay que estudiar para no tener que realizarlo. Por último, en este análisis, es importante señalar que los profesores buscan romper con el ciclo de normalización donde el indígena es jornalero. Es decir, buscan aminorar las condiciones de desigualdad de recursos asociadas a la jerarquización cultural y la explotación del trabajo agrícola, proponiendo otros lugares sociales desde dónde identificarse como indígenas, por ejemplo: ser profesor (Therborn, 2013).

V.2. Las prácticas educativas para nivelar la desigualdad social: disciplina y colaboración en el salón de clases.

En este apartado se discuten las prácticas educativas para nivelar la desigualdad social de los niños, al interior de la escuela, a través de la formación de una identidad social escolar. Durante las observaciones “hacia dentro” de la escuela identifiqué que existe un reglamento para promover la disciplina a través del uso del uniforme, de una guía escolar y de adaptaciones curriculares –a manera de complemento de los trabajos y tareas-, al igual que para promover la colaboración de la comunidad escolar a través del aseo del salón de clases como una actividad a realizarse entre los niños, los padres de familia y los profesores.

El análisis de este apartado parte del supuesto de que la condición étnica indígena de las familias está intersectada por la condición de clase social, asociada a la precariedad laboral del trabajo agrícola, y esto afecta los desempeños escolares de los niños. Por lo tanto, se parte de la perspectiva interseccional (Cho, Williams Crenshaw y McCall, 2013) para analizar cómo este conjunto de prácticas educativas busca garantizar que los niños accedan a lo mínimo en términos de vestimenta y de condiciones para estudiar y aprender sin necesidad de apoyo en casa, buscando aminorar la desigualdad de recursos en sus familias. A continuación se analizan estas prácticas en dos bloques.

V.2.1. La disciplina y los desempeños escolares: El uso de uniforme, la guía escolar y las adaptaciones curriculares.

El primer conjunto de prácticas educativas con las que la escuela busca formar una identidad social escolar y mejorar los desempeños escolares de los niños son: el uniforme, la guía escolar y las adaptaciones curriculares para el trabajo en el aula. Estas prácticas son una vía para fomentar la disciplina, la responsabilidad y el orden entre los niños, así como también, una forma de crear hábitos de higiene y de estudio.

En el caso del uniforme, es común observar en los salones y en el patio de la escuela que los niños portan el uniforme de formas distintas. Algunos usan pants sin que sea día de educación física e incluso visten el pantalón y la chamarra del pants pero usan alguna camiseta que no es del uniforme. El calzado es diverso también, algunos traen zapatos, botas o tenis. De igual forma, hay quienes no traen uniforme sino ropa común.

Si bien los profesores entienden que estas situaciones se presentan porque la falta de agua en la comunidad y las jornadas largas de trabajo de los padres no favorecen que los uniformes estén listos para el uso diario, sí reconocen que es muy importante insistir en que los niños cumplan con este compromiso porque inculca en ellos responsabilidad, hábito y disciplina. Por ejemplo, en una ocasión, en el salón de quinto grado Mario se acerca a revisión con la profesora y ella le ayuda a remangar bien la camisa que trae puesta, le dice “no hay que dormir con la camisa puesta porque luego esto es lo que pasa” (hace referencia a que está arrugada y sucia). “Llegando a casa lavas la camisa, Mario”, agrega la profesora, recordándole

que la limpieza es muy importante y está en el reglamento de la escuela. De igual forma, el profesor de sexto grado en el ciclo escolar 2016-2017 comenta:

Yo siempre les he dicho, tú tienes que llegar de la escuela, quitarte el uniforme, ponerte una ropa cómoda y ese uniforme está limpio a menos de que esté muy manchado o algo, pues lo lavas, a lo mejor la playera blanca [...] es más que nada un hábito de ser más ordenado. Cuando les pregunto, ¿Y tú uniforme? No, es que lo lavé tarde. No pos es que no tuve tiempo porque mis papás llegaron tarde. Entonces, no sé si es ésa la razón o porque también los papás no le den tanta importancia a que los niños tienen que venir, pos bien uniformados (Prof. Abraham Celis, *Entrevista*, 2016).

En este sentido, el uniforme como mecanismo de disciplina no solo está pensado para los niños sino también para sus familias. Para los profesores, independientemente de las condiciones del contexto en el Valle, la limpieza y la presentación de los niños es parte de la formación escolar. De ahí que, para ellos, sea indispensable comprometer a los padres de familia a cumplir con esta regla para incentivar esa disciplina en los niños.

Con esta acción los profesores develan su agencia social desde una dimensión emocional pues consideran que, si comprometen a los padres de familia a cumplir con el uniforme de sus hijos, garantizan que los niños accedan a lo mínimo en términos de bienestar que, en este caso, se asocia con la vestimenta. A los profesores les preocupa que los niños estén bien y cubran la necesidad mínima de vestimenta adecuada. Así lo expresa la profesora de cuarto grado:

Créame que el papá le compra zapatos al hijo porque usa uniforme sino a los niños los mandaran descalzos, los mandaran en chancas, los mandaran mal porque ya hemos trabajado en otros lugares y me ha tocado esa parte. Se descuida el padre de familia, le empieza a valer. En cambio cuando les dices mire, es importante que el niño traiga su uniforme, ya se esfuerza el padre para que el niño venga presentable a la escuela. Por eso se opta por el uniforme (Profa. Zenaida Sarmiento, *Entrevista*, 2016).

Los niños tienen muy claro este mecanismo pues, en conversación con ellos expresan que si no traen el uniforme, los profesores los pueden llevar a la dirección para hablar con sus papás, o bien pueden regresarlos a su casa. De igual forma, un niño comenta que en las actividades dentro del salón de clases “traer el uniforme nos da puntos” (Gustavo, *Grupo Focal Niños*, 2016). En otras palabras, para lograr que las familias cumplan con el compromiso del uniforme, la escuela opta por sancionar a través de la evaluación del desempeño escolar de los niños.

Por otra parte, los padres de familia consideran que el uso del uniforme es importante para que los niños se identifiquen como parte de la escuela y así puedan recibir asistencia

médica en caso de un accidente en horario escolar, o bien, para que sea fácil ubicarlos si se llegan a extraviar. Además, creen que el uniforme es una forma de enseñarles a sus hijos a “hacerse responsables” porque deben cuidarlo, lavarlo y tenerlo listo. Sin embargo, algunos padres reconocen que si hay niños que no siempre llevan el uniforme es porque adquirirlo “es caro”¹⁷ y, además, algunas familias tienen más de un hijo en la escuela, así lo expresa una mamá:

Los niños que no vienen con uniforme, a lo mejor su papá no tenía para comprarlo porque aquí en Camalú es muy caro el uniforme, el pants más. Muchos papás tienen tres o cuatro hijos en la escuela y no les alcanza para todos. En realidad no es mi caso, porque yo nomás tengo a mi hijo, y pues yo sí se los compro. De hecho tiene hasta tres uniformes pero hay papás que no (Brenda, *Grupo Focal Padres*, 2016)

En otras palabras, el uniforme escolar es un marcador de micro-desigualdades al interior de la escuela porque adquirirlo es “caro” dentro del presupuesto de las familias del Valle de San Quintín y, además, si los niños cumplen o no cumplen con este requisito depende de si la familia tiene uno o varios hijos, o bien, si cuentan con apoyos compensatorios por parte del gobierno.

Al respecto, hay padres de familia que afirman que no hay pretextos para no cumplir con el uniforme, pues se tienen los apoyos y además se puede hacer el esfuerzo para ahorrar durante las vacaciones de verano sólo que en ocasiones las familias dan otras prioridades. Así lo comenta un papá:

No todos tienen el apoyo de OPORTUNIDADES¹⁸ que les llegan como 1,500 o 2,000 pesos y ese dinero viene para uniformes y útiles de los chamacos, pues. Pero hay veces que muchos no utilizamos eso, y muchas veces llega el dinero y para qué usar el dinero, ah pues para un celular y otras cosas. Nos fijamos en otras cosas y nos olvidamos que eso llega para los chamacos, para la familia, pues (Gustavo, *Grupo Focal Padres*, 2016)

En relación con los apoyos compensatorios por parte del Estado, el SEE hizo una donación de uniformes para todas las escuelas del Valle de San Quintín, el mes de noviembre de 2016. Esta donación fue aprovechada por los profesores para proponer una estrategia en el uso de

¹⁷ El uniforme de diario: pantalón o falda, camiseta tipo polo en color blanco y suéter tiene un costo aproximado entre \$250 y \$350 pesos. El uniforme de deporte que, regularmente, es un pants tiene un costo aproximado de \$450 pesos.

¹⁸ Es un programa social que apoya a las familias que viven situación de pobreza para mejorar su capacidad de alimentación, salud y educación a través de apoyos económicos. Este apoyo es prioritario en familias con jefatura femenina y donde existen menores de 22 años. En el caso de la educación básica existen apoyos económicos para el gasto de uniformes y útiles escolares, así como, becas escolares anuales.

uniformes. La escuela Bocanegra hizo entrega de esta donación a los padres de familia de los niños y, al momento de la ceremonia, la profesora Rogelia Santiago –directora de la escuela– propuso un rol semanal para el uso de uniformes con el objetivo de que los niños cumplan con esta disciplina y que los uniformes se conserven por más tiempo, evitando generar más gastos a las familias.

Este rol semanal consiste en que, durante una semana de clases, los niños usen: 1) el uniforme que ya tienen los días lunes y martes, 2) el uniforme de educación física el día miércoles y, 3) el uniforme nuevo los días jueves y viernes. Esta estrategia de apoyo a los padres de familia permite observar cómo los profesores despliegan su creatividad y preocupación porque, dentro de su rol docente, proponen opciones para que todos los niños se presenten con el uniforme diariamente y para que los uniformes que tienen les “duren más”.

Foto 7. Salón de clases



Fuente: Camalú, Baja California. Daniela Rentería, Octubre 2016.

La guía escolar es un libro que integra ejercicios y actividades complementarias a las diferentes materias que trabajan los profesores en el salón de clases. De manera que, los profesores sostienen que acordaron usarla porque este libro es un apoyo en casa para que los niños repasen y logren consolidar los conocimientos vistos en el salón pues, en casa los padres

no les ponen suficiente atención ni los apoyan en las tareas. La profesora de quinto grado lo explica así:

Empezamos a hacer uso de la guía escolar por lo mismo, porque los padres no les ponen atención o no tienen suficiente tiempo para la atención a los hijos y esto es una herramienta útil de que el niño ve el tema y en casa repasa, de alguna manera, ese tema, contestando las preguntas, contestando las actividades, entonces, es muy importante esa guía porque no hay suficiente atención hacia los niños [...] se nos facilita más a nosotros y ellos también repasan (Profa. Eriberta Chávez, *Entrevista*, 2016)

Los profesores ven en la guía escolar una vía para asegurarse de que los niños estén dando seguimiento a las tareas sin requerir del apoyo en casa, o bien, les permite que los niños involucren a su familia para que les ayuden a resolver algunas actividades del libro. Por ejemplo, en una ocasión, al resolver una actividad de matemáticas la profesora de cuarto grado pregunta a los niños si saben qué es un tapete, pues comenta que los artesanos hacen tapetes y pregunta si alguien conoce a quien haga tapetes de hilo o de palma. Algunos niños dicen que sí y alzan la mano, de hecho, un niño dice que su abuelita los hace. La profesora resuelve la división del tapete con la ayuda de los niños, deja un par de actividades de tarea y los invita a que platicuen con sus abuelos o sus papás sobre la elaboración de tapetes de palma o hilo mientras hacen su tarea.

Otro uso de esta guía al interior de la escuela es buscar la optimización de los recursos económicos que el SEE y la DGEI otorgan cada ciclo escolar a los profesores para gastos de papelería, así lo expresa el profesor de sexto grado:

La guía es un apoyo [...] Aquí sí es difícil porque algunos papás te dicen: No profe, yo no tengo el dinero; o en abonos, o bueno, se busca la manera, ¿verdad? [...] Al papá se le hace saber que ahí vienen sus exámenes, bueno, vienen los exámenes de todos los bimestres, entonces también es un apoyo extra para nosotros no estar sacando tantas copias (Prof. Abraham Celis, *Entrevista*, 2016)

Es así como, los padres de familia asumen que es su responsabilidad adquirirla para que sus hijos cumplan con los trabajos y tareas, sólo que, es “cara”¹⁹ y no les consultaron si podían costearla, pues tal como expresa una madre de familia: “Podríamos decir que no es obligatoria pero en los exámenes les preguntan cosas que sí vienen en la guía, entonces, hay que comprarla” (Aurora, *Grupo Focal Padres*, 2016). Al respecto, algunos padres expresan no estar de acuerdo en que los exámenes parciales u otras formas de evaluación se desprendan de

¹⁹ En el ciclo escolar 2016-2017 la escuela Francisco González Bocanegra vendió la Guía Escolar en \$225 pesos.

la guía escolar porque esto puede afectar sus calificaciones. Un padre de familia comparte su preocupación:

A veces hay gente que no tiene para pagar la guía, entonces, yo pienso que la guía –así lo digo aunque no estén los maestros aquí- no debe de ser un obstáculo o un impedimento para... La guía no suple al libro de texto [...] Una guía es algo adicional. A veces lo tomamos como que es algo obligatorio [...] No debe ser un impedimento para que el niño salga bien en sus calificaciones porque hay otras formas (Roberto, *Grupo Focal Padres*, 2016)

En algunas reuniones²⁰, los padres de familia manifestaron su inconformidad sobre el uso de la guía escolar porque no están de acuerdo en que, al ser un material obligatorio no todos lo adquieran, y los profesores faciliten copias a los niños para que respondan los ejercicios o el examen que viene en la guía.

Por otra parte, dentro del salón de clases es evidente quién sí tiene la guía escolar y quién no y esta condición es considerada por los padres de familia un factor de desigualdad de recursos entre ellos que puede afectar su autoestima. Por ejemplo, una mamá comenta:

Hacen que hasta los niños les de pena porque les dicen: pídele a tu compañero la guía para que le saques una copia. Entonces ya, la mamá o el papá que no tuvo el dinero para comprarla a tiempo tienen que estarle pidiendo a un niño que la tenga para sacarla la copia para que su hijo trabaje (Brenda, *Grupo Focal Padres*, 2016)

Los profesores recurren al uso de la guía escolar como una estrategia de apoyo en su labor docente, más allá del salón de clases, pues les preocupa que los niños no cuentan con el acompañamiento de la familia para realizar las tareas. En ese sentido, cuando los niños no cuentan con la guía escolar, los profesores desarrollan estrategias que buscan aminorar las condiciones de desigualdad de recursos al interior del salón de clases. Por ejemplo, solicitan a una niña que lea en voz alta la interpretación que viene en la página para que todos escuchen. En otras ocasiones, piden que compartan el libro y que el niño que no trae guía copie el ejercicio en su cuaderno.

De manera que, tanto el uniforme como la guía escolar son prácticas educativas para nivelar la desigualdad social porque, desde la perspectiva de los profesores, buscan generar las condiciones mínimas para el aprendizaje y para cuidar que no se dañe la autoestima de todos los niños (Archer, 2000). En ocasiones, pueden tener un efecto contrario cuando, ante la mirada de los padres, no acceder a éstos visibiliza micro-desigualdades entre los niños.

²⁰ La junta con padres de familia de 5to grado fue el día 13 de septiembre de 2016 a las 17:00 horas con presencia de la profesora Eriberta Chávez y la profesora Rogelia Santiago, directora de la escuela.

En el caso de las adaptaciones curriculares en el aula, durante mis observaciones logré identificar que la lectura es un elemento de rezago escolar que genera diversidad en los desempeños escolares de los niños. Por normatividad educativa los profesores deben realizar adaptaciones al currículo para que en el salón de clases todos los niños se integren al tema realizando el trabajo o la tarea de acuerdo a su nivel o capacidad de aprendizaje.

Los profesores realizan estas adaptaciones para los niños que presentan rezago escolar en la lectura como una estrategia que busca generar las condiciones “idóneas” para que cada niño acceda al conocimiento a su ritmo. Expresan que estas adecuaciones son porque los niños “no tienen apoyo en casa” para trabajar con la lectura y eso dificulta que accedan a ésta. De manera que, una vía para lograr que los niños superen el rezago escolar es detenerse un poco en algunas actividades para atender a aquéllos que necesitan un apoyo adicional, a pesar de que eso implique más trabajo de planeación y que, en ocasiones, no logren ver todos los contenidos del bimestre.

Esta adecuación se complica también porque los niños que no requieren apoyo adicional suelen desesperarse o aburrirse con el ritmo de trabajo en el grupo, así lo explica la profesora de quinto grado:

Es complicado para nosotros porque no contamos con la ayuda de los padres de familia. Hay padres que no les prestan atención a los niños, otra, que los niños que no van nivelados –por decirlo así- a su grado, hay que incorporarlos de alguna manera, buscar esa estrategia para que todos trabajen. Tiene que ver el interés del niño, si al niño no le gusta la actividad no se puede” (Profa. Eriberta, *Entrevista*, 2016)

Durante mi estancia en trabajo de campo tuve la oportunidad de estar frente a uno de los grupos de tercer grado, por dos semanas²¹, cubriendo al profesor Rubén porque viajó al estado de Oaxaca para atender una emergencia familiar. En esas dos semanas de trabajo con los niños pude observar con más detalle sus actitudes ante el tema de lectura, es decir, cómo se relacionan entre ellos y con el profesor a partir de las adaptaciones en los trabajos y las tareas.

Por ejemplo, cuando en clase les preguntaba por qué no están trabajando o por qué están en otra cosa, solían responder “no quiero”, “no puedo”, “está muy difícil”, “no sé leer”. En el caso de los niños que presentan rezago escolar en lectoescritura, era común escuchar “a mí póngame otra cosa”, “no puedo”.

²¹ Periodo del 3 al 14 de octubre de 2016.

Dentro del salón de clases identifiqué que, los niños que sí saben leer y tienen un desempeño acorde a su grado escolar tienen muy claro que hay compañeros que no saben leer o que van más lento y, por esa razón, realizan otras actividades. Al tiempo, cuando hay actividades que realizan todos, aquellos que terminan primero siempre consultan con el profesor si pueden ayudar al compañero que va más lento. Noté que los niños que no saben leer o presentan rezago escolar están dispuestos a recibir ayuda y a realizar otras actividades; sin embargo, entre los niños estas situaciones hacen visible la diversidad de los desempeños escolares y eso genera “burlas” entre los compañeros.

Por ejemplo, una mañana en el salón de clases de quinto grado, mientras todos están trabajando en una actividad de la guía escolar Elvis señala a Manuel y me dice que lo lleve a la dirección porque se está portando mal. Manuel dice: ¡Cállate! Tú no sabes leer. Elvis responde: Yo sí estudio, tú no, tú te la llevas en puro jugar. Otros dos niños se burlan de Manuel y Ángel. Dicen que no saben leer y que, el otro día, mandaron a Ángel a primero y a Manuel a segundo porque no pudieron con el examen del bimestre de quinto grado.

Estas “burlas” no siempre están asociadas a despreciar o hacer sentir menos a quien no sabe leer o a quien le cuesta trabajo una actividad, sino que son una vía para expresar el descontento por realizar trabajos o tareas que requieren más tiempo o más atención y eso no les gusta. Lo anterior se muestra en el siguiente diálogo:

Ángel: Abraham es un envidioso porque me dejan trabajos diferentes
Abraham: Ni quién quiera hacer tu trabajo
Juana: Yo sí porque están bien fáciles
Adrián: Yo sí quisiera hacer su trabajo para terminar más rápido y tener más tiempo para jugar

(Grupo Focal Niños, 2016)

Los padres de familia están al tanto de la diversidad de los desempeños escolares de sus hijos y están enterados de que, en ocasiones, los niños tienen tareas y trabajos distintos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Esta situación no les agrada porque perciben que los profesores, al no trabajar a un mismo nivel, atrasan a los niños que no tienen estas dificultades de aprendizaje, o bien, no permiten que todos avancen.

Además no les agrada que los niños tengan clases con los mismos profesores en años sucesivos. Relacionan el cambio de profesores con posibilidades de avance para sus hijos. Así lo expresa un padre de familia:

Pasó un caso mío, de mi hijo, los atienden en segundo y él pasó de grado y el profe también lo siguió de grado, se brincan de grado pues, y a mí me gusta que, a lo mejor ese profe lo trató bien pero tiene que ser otro profesor para que lo vaya avanzando... que no vaya siendo el mismo, el mismo, el mismo porque los atienden igual (Gustavo, *Grupo Focal Padres*, 2016)

Para los padres de familia, no es adecuado que sus hijos permanezcan con un mismo profesor durante varios grados escolares porque caen en una misma dinámica de enseñanza-aprendizaje que no los estimula. Es decir, si no hay cambio de profesor no se percibe que los niños estén aprendiendo algo nuevo o diferente.

En el análisis de estas prácticas educativas se destaca que, el uso del uniforme y de la guía escolar se convierten en estrategias escolares que buscan disminuir las condiciones de desigualdad de recursos de las familias y el poco apoyo o atención que los padres ponen a las tareas de sus hijos. Por otra parte, las adaptaciones curriculares para el trabajo al interior del salón de clases se presentan como un reto en la integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje porque los profesores manifiestan que es difícil realizar actividades distintas con los niños cuando éstos se aburren. Además, existe una presión por parte de los padres de familia que construyen una idea generalizada de “atraso” o rezago escolar asociada a que los profesores no le “exigen” a los niños y por eso no aprenden, no avanzan.

V.2.2. Entre la colaboración y el castigo: el aseo del salón de clases y las listas frente al grupo

Las prácticas educativas con las que se busca fomentar en los niños la responsabilidad y la colaboración entre ellos son dos. La primera consiste en tener un rol de aseo del salón por equipos para que todos los niños participen al menos una vez a la semana. En el caso de los niños de primero y segundo grado participan los padres, pues se considera que estos niños son muy pequeños para hacerlo solos. Esta actividad la realizan todos los profesores. En cambio, en la segunda, algunos profesores elaboran unas listas donde anotan el nombre de los niños que no llevan el material completo, no entregan tareas, tienen piojos, se portan mal, entre otros.

Dentro del presupuesto anual del SEE y de la DGEI, la escuela Francisco González Bocanegra no cuenta con recursos económicos destinados a ese rubro. Es decir, no hay presupuesto para tener un conserje o un intendente escolar. Es por eso que, el profesorado tomó la iniciativa de realizar roles de aseo con los niños y los padres de familia para cumplir con esta tarea y fomentar el sentido de comunidad. Al respecto, la profesora de cuarto grado afirma: “El rol de aseo es con la intención de crear ese hábito en el niño. Queremos un salón limpio pero eso va a costar. Yo tengo el derecho de estar sentado en este lugar limpio pero también tengo la responsabilidad de dejarlo limpio cuando me voy” (Profa. Zenaida Sarmiento, *Entrevista*, 2016). En ese sentido, para los profesores es importante mantener un rol de aseo por equipos para que los niños aprendan a colaborar, a organizarse y hacerse responsables de un espacio que es de ellos.

A lo largo de las observaciones hacia dentro de la escuela y del salón de clases pude identificar que diariamente, al cierre del día, los niños del equipo de limpieza buscan escobas, trapeador y cubeta, y se disponen a limpiar sin que los profesores les digan dos veces. En una ocasión los niños del equipo de limpieza del día martes en el salón de sexto grado no estaban, solo había uno. De manera que, llamó mi atención que, los niños del equipo de limpieza del día jueves, dijeron que se quedarían a ayudar al que estaba solo porque el día jueves habría suspensión de clases y no les tocaría limpiar.

Asimismo, una mañana, los niños del coro de himno nacional se congregaron en el patio para ensayar y, en esa ocasión, varios de ellos estuvieron con escoba en mano barriendo el lodo que se acumuló de la lluvia de la noche anterior antes de iniciar con el ensayo. Estos dos ejemplos permiten observar que, efectivamente, la práctica educativa del aseo del salón de clases por equipos fomenta la colaboración entre los niños.

Sin embargo, esta misma tarea de colaboración se convierte en una situación de tensión entre los profesores y los niños cuando, en ocasiones, los profesores sancionan con el aseo, es decir, asignan la tarea del aseo a quien se portó mal en clases como una estrategia de disciplina y dejan que el equipo de limpieza descanse ese día. Por ejemplo, un niño de cuarto grado comentó: “Hay un niño que andaba jugando con los demás niños, les andaba pegando, al hijo de la maestra y a todos [...] pero nomás lo culparon para que se quedara a hacer el aseo” (Christian, *Grupo Focal Niños*, 2016).

Bajo esta misma idea, otra niña de cuarto grado comparte una experiencia dentro del salón de clase asociada a este mecanismo de disciplina:

Ayer yo fui a pedirle un sacapuntas a una amiga mía y una amiga mía se puso a jugar. Y la maestra preguntó quiénes estaban jugando y una amiga dijo: la Mónica y ellas. Y luego, ella nos culpó a nosotros pero nunca dijo que ella estaba jugando. Y nos culpó a nosotros y nos tuvimos que quedar al aseo y la profe no la regañó, nos regañó a nosotros” (Mónica, *Grupo Focal Niños*, 2016)

En una ocasión dentro del salón de clases de cuarto grado, cerca de la hora de salida la profesora fue pidiendo la tarea por orden de número de lista. Hubo quienes dijeron que no la traían, entonces, la profesora dijo que el equipo de aseo de ese día se podía ir porque los que no hicieron la tarea se quedarían a realizar el aseo. En otra ocasión, la profesora de cuarto grado pidió a los niños que se relajaran para terminar la última actividad del día. Les enseñó una técnica de respiración y a quien iba haciéndolo bien lo fue dejando retirarse a casa. Los últimos siete niños en “hacerlo bien” fueron los que se quedaron ese día a realizar el aseo del salón.

Frente a estas situaciones los profesores mantienen visiones contrastantes sobre el uso de esta tarea como un castigo. Por ejemplo, la profesora de quinto grado expresa:

He estado meditando sobre eso y, a veces, lejos de que sea algo bonito lo de la limpieza empiezan a verlo como un castigo y, entonces, considero que deberíamos cambiar un poco la estrategia [...] Lo único que podemos decir a los niños es haz el aseo, porque el aseo es pesado para ellos, entonces pues haces el aseo, ése es tu castigo, ¿no? Pero a lo mejor falta un poquito más de plática con ellos de que el aseo o la limpieza no es castigo sino que no hay otra manera de castigarlos porque, pegarles no podemos, tampoco decirles no comas porque es algo que les perjudicaría de por vida, entonces, no se puede. Es el único medio que tenemos para castigarlos” (Profa. Eriberta Chávez, *Entrevista*, 2016)

Al respecto, los padres de familia están de acuerdo en que sus hijos colaboren con el aseo y que lo hagan por equipos el día que les corresponde dentro del rol de la semana pero, a algunos padres no les parece adecuado que los profesores usen esta actividad como estrategia de disciplina cuando los niños se portan mal o no cumplen con algo. Por ejemplo, una mamá comparte la experiencia en relación con el aseo y la disciplina:

Mi niño esta semana me dijo: mami, me quedé a hacer el aseo porque me salí al baño y le dije a la maestra pero ella no me escuchó, entonces yo me salí y cuando entré me dijo por qué te saliste. Porque te saliste vas a hacer el aseo todo el mes. Y yo le dije, ¡Todo el mes! O sea, una semana o tres días está bien pero todo el mes. No sé lo que pasó porque no he podido hablar con la maestra pero esa medida no (Brenda, *Grupo Focal Padres*, 2016).

Otros padres están de acuerdo en que se utilice esta actividad como estrategia de disciplina, así lo comenta una mamá:

La verdad hay niños que les hablas y son muy batallosos. Si uno, yo batallo con mis dos hijos, estoy peleando con ellos porque no me hacen caso, no me quiero imaginar al profe que está batallando con veintitantos niños [...] Sí estoy de acuerdo en que el profe le tiene que buscar cómo disciplinarlo para que le obedezca en clase” (Karina, *Grupo Focal Padres*, 2016).

La práctica educativa del aseo del salón de clases fomenta la participación y la colaboración entre los niños cuando se respeta el rol semanal de limpieza por equipos pero este objetivo se pierde cuando los profesores utilizan esta práctica como una vía para castigar a los niños que no cumplen con los trabajos o tareas, o bien, que se portan mal.

En el caso del uso de las listas al frente del salón de clases se puede observar que es una estrategia para que los propios niños vean “sus fallas” y en qué pueden mejorar. Sin embargo, este mecanismo de exposición puede operar tanto para motivar a los niños a mejorar o a ganar el respeto al cumplir con las obligaciones escolares, como para generar vergüenza en los niños que no cumplen.

La profesora de quinto grado comenta que esta estrategia le ha funcionado porque, tanto los padres de familia como los niños, están al pendiente de cumplir con las responsabilidades de llevar el material, hacer las tareas y portarse bien para no aparecer en esa lista o perder puntos. Así lo explica:

Anteriormente yo consideraba, cómo lo voy a dar a conocer al frente de todo el grupo y le voy a hacer *bullying*, lo estoy humillando, o sea muchas cosas, pero eso no funcionaba porque ellos sabían cuántos puntos se les quitaba pero ahora poniéndolos, exhibiéndolos, a los padres, ya no necesitan preguntar. Simplemente se asoman y ven, oh mi hijo va mal [...] Entonces ha sido como una motivación para que el niño que va un poco atrasado en el sentido de que no cumple con las tareas o ya está presentando muchas conductas que no debe de presentar dentro del aula, entonces, ha sido como una motivación para todos los niños, ya sea para el que va bien o el que no va tan bien porque, si un niño no se porta mal y me lleva todas las tareas no tiene ningún punto descontado y dicen: no, es que ella no lleva nada. Y hasta los niños dicen que la respetan (Profa. Eriberta Chávez, *Entrevista*, 2016)

Al respecto, una mamá también comenta: “A mi niño yo he visto que tiene más responsabilidad. Antes me fallaba en las tareas, y ahorita, yo veo que ya no. Yo sí puedo decir que para mí está bien. De alguna manera, que también sienta vergüenza que eso que está haciendo está mal” (Rebeca, *Grupo Focal Padres*, 2016).

Sin embargo, no todo el uso que se hace de las listas parece adecuado para los padres de familia. Por ejemplo, la profesora de cuarto grado tiene al frente una lista con los nombres de las niñas y los niños que tienen piojos y, ante eso, un papá hace la aclaración: “Mi hijo no tiene piojitos, ¿verdad? [...] Pero en eso sí no estoy de acuerdo porque entre los niños, el *bullying* como decimos nosotros, son muy burlones. Yo pienso que el profesor, la maestra, debe de hablar con los papás porque si lo deja a la niña, ella qué. Y luego si los papás no le compran un *shampoo* especial...” (Gustavo, *Grupo Focal Padres*, 2016)

Los niños reconocen que les gusta tener esas listas porque aprenden a hacerse responsables de lo que tienen que hacer pero uno de ellos también comentó que “No está bien porque nos humillan” (Ernesto, *Grupo Focal Niños*, 2016). Con este mecanismo de exposición los profesores incentivan a los niños a mejorar su desempeño escolar a través del castigo y la vergüenza.

En resumen, el aseo de salón de clases por equipos y las listas con los nombres de los niños al frente del salón son dos prácticas educativas que buscan fomentar en los niños la colaboración y el cuidado de sí mismos, y de su escuela, a la vez que generan un mecanismo de escrutinio público que funciona a través de la vergüenza, y este sentimiento no favorece el objetivo de romper con la idea de inferiorización asociada con la diferencia étnica indígena.

V.3. Recapitulación

El análisis se centra en dos conjuntos de prácticas educativas: interculturales y de nivelación de la desigualdad. En el primer conjunto de prácticas, el análisis se orienta a mostrar cómo, desde una perspectiva interseccional, las prácticas educativas interculturales “hacia dentro” de esta escuela buscan trabajar el reconocimiento de la diferencia cultural indígena.

En el caso de la enseñanza de lengua indígena, la escuela Bocanegra se destaca entre otras escuelas indígenas en la región por desarrollar un proyecto de enseñanza multilingüe y multigrado. En ese sentido, este proyecto no busca que los niños hablen o dominen una lengua indígena sino que los profesores despliegan su agencia social de forma creativa y emotiva al proponer estrategias didácticas para sensibilizar y promover el reconocimiento de la diversidad multicultural y multilingüe del Valle. En ese intento, esta práctica incluye la

participación de todos los niños, indígenas y no indígenas, lo que representa un logro intercultural porque, al no haber dominio de una lengua indígena sobre otra al interior del salón de clases, se da un intercambio lingüístico que favorece el interés por aprender y por participar.

Sin embargo, en el caso del trabajo agrícola se presenta una ambivalencia discursiva en relación a la identificación con lo indígena. Por una parte, los profesores utilizan la experiencia del trabajo agrícola como un recurso didáctico para introducir conocimientos de las otras materias del currículo de educación básica pero, por otra parte, esta misma experiencia la utilizan para motivar a los niños a estudiar porque así no tendrán que realizar ese trabajo. Los profesores se ponen de ejemplo frente a los niños para mostrar otro lugar social desde donde pueden identificarse como indígenas; es decir, los profesores buscan generar mecanismos para romper con la condición de desigualdad de recursos derivada de la jerarquización cultural y la explotación asociada con ser indígena y ser jornalero.

En el segundo conjunto de prácticas, los profesores buscan generar estrategias escolares para formar una identidad social escolar en los niños. El análisis muestra cómo los profesores implementan el uso del uniforme, la guía escolar y las adaptaciones curriculares en el salón de clases como prácticas orientadas a disminuir las condiciones de desigualdad de recursos de los niños y sus familias, así como también, la diversidad de los desempeños escolares. Además, incentivan en los niños la colaboración y el cuidado de sí mismos a través del aseo del salón de clases por equipos y del uso de listas frente al grupo. Ambos tipos de prácticas pueden convertirse en marcadores de desigualdad y de castigo cuando su implementación tienen un efecto contrario: visibilizar más las micro-desigualdades entre los niños.

En síntesis, las prácticas educativas interculturales al interior de la escuela se destacan porque implementan la normatividad intercultural a partir de una didáctica de enseñanza de lengua indígena que integra los conocimientos multiétnicos y multilingües del contexto para reforzar su identidad étnica indígena. Las prácticas educativas para la nivelación de condiciones de desigualdad de recursos generan estrategias para que los niños cumplan con los requisitos mínimos de orden, limpieza y disciplina asociados con los conocimientos de formación que se adquieren en la escuela e igualen las condiciones para que todos los niños accedan a la formación básica del nivel primaria indígena.

VI. Interculturalidad mediada. Las experiencias de vida de los profesores indígenas

El objetivo de este capítulo es analizar las experiencias migratorias, escolares y laborales de los profesores de la escuela Francisco González Bocanegra para identificar de qué manera estas experiencias de vida dan sentido a su rol de profesor/a indígena al interior de un contexto agrícola de alta migración como es el Valle de San Quintín. A lo largo de este capítulo busco responder: ¿cómo se convirtieron en profesores indígenas?, ¿cómo entienden la interculturalidad los profesores a partir de sus experiencias de vida?

En ese sentido, a través del análisis identifico episodios narrativos sobre experiencias de vida asociadas con lo indígena en el espacio familiar, escolar y laboral, así como también, experiencias de migración y con el trabajo agrícola. Algo que destaca en el análisis es el deseo de estudiar qué motivó a este grupo de profesores a reelaborar su identidad étnica indígena desde un lugar social distinto al trabajo agrícola que realizan sus familias.

Este análisis parte del supuesto de que las experiencias de vida de los profesores están mediando el significado que tiene la interculturalidad en la práctica educativa dentro de una escuela indígena. En este ejercicio de mediación, los profesores emergen como un tipo de “intelectual orgánico” (Rappaport, 2007) porque en sus rutinas escolares dentro de un subsistema educativo indígena que promueve una interculturalidad funcional, ellos desarrollan actividades creativas y emotivas con el objetivo de brindarle a los niños otras formas y otros lugares desde donde construirse como indígenas.

Por lo anterior, el análisis se desarrolla a partir de la perspectiva fenomenológica de la *experiencia de vida* (Schütz) sobre las narraciones de los profesores en torno a distintos pasajes de su vida. Para Velasco (2005) los episodios narrativos son “momentos que condensan las relaciones sociales más significativas, funcionando como huellas de la memoria colectiva” (p.248).

El capítulo se organiza en tres apartados. Primero presento algunos datos generales de los profesores para introducir antecedentes familiares ligados a las experiencias con la lengua indígena y con el trabajo agrícola, así como también, con la migración. Posteriormente, analizo la experiencia escolar de los profesores durante su educación básica para identificar diferencias en la construcción del “otro” y del “nosotros” indígena en un espacio de socialización ajeno a la familia. Por último, describo las experiencias de cómo llegaron a

convertirse en profesores de educación indígena a través de las becas para instructores comunitarios que oferta el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE). Cierro con unas reflexiones finales en torno a estas experiencias de vida.

VI.1. Los profesores de la escuela Francisco González Bocanegra

El profesorado de la escuela Francisco González Bocanegra en el ciclo 2016-2017 se integró por cuatro mujeres y cinco hombres. Durante los periodos de trabajo de campo pude realizar entrevistas con este grupo de profesores logrando identificar que pertenecen a una generación nacida a fines de los años setenta y principios de los ochenta, con excepción de un profesor que nació a fines de los años sesenta. Tienen sus orígenes en Oaxaca, ya sea que ellos o sus padres hayan nacido en ese estado.

Todos migraron siendo muy jóvenes en dos situaciones: a) En familia, a los campos agrícolas del norte del país donde crecieron en espacios multiétnicos y realizando trabajo infantil, e incluso cruzando de forma indocumentada a trabajar en Estados Unidos, o b) Solos para estudiar en la ciudad de Oaxaca (o en otras ciudades) la capacitación del CONAFE, o bien, para buscar trabajo como docentes en Baja California.

En el Cuadro 9 se observa que la planta de profesores es sumamente joven y diversa en términos de género y lingüísticos, con dominio del mixteco pero con presencia de las dos variantes, alta y baja. A la vez, casi toda la planta tiene el nivel de licenciatura con un profesor que tiene grado de doctor en Educación, lo cual indica la existencia de un capital social muy fuerte.

El tiempo de antigüedad en la escuela señala tres grupos. Un primer grupo que tiene menos de tres años de antigüedad, otro con más de tres y hasta siete años, y un último grupo que cuenta con siete y hasta 14 años de antigüedad. La escuela tiene 15 años de haber sido fundada, por lo que este último grupo es el pionero.

Cuadro 9. Profesores de la Escuela Francisco González Bocanegra

Núm.	Sexo	Edad	Lugar de Origen	Lengua indígena	Escolaridad	Antigüedad (Años)	Grado que imparte
1	M	31	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	4	1ro
2	H	46	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	14	2do
3	H	26	Oaxaca	Zapoteco	Licenciatura	1	2do
4	H	32	Puebla	Mixteco alto	Licenciatura	4	3ro
5	H	33	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	3	4to
6	M	34	Oaxaca	Mixteco bajo	Licenciatura	6	5to
7	H	38	Oaxaca	Mixteco alto	Licenciatura	1	
8	H	36	Baja California Sur	Mixteco bajo	Doctorado	12	6to
9	M	35	Oaxaca	Zapoteco	Licenciatura	8	Directora
Media de edad		35.6					

Fuente: Elaboración propia con datos de las entrevistas a profesores, Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California, Tijuana, Baja California, El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015.

VI.2. Antecedentes: experiencias de etnicidad indígena y del trabajo agrícola en la familia

En general, los profesores provienen de entornos familiares poco escolarizados, dedicados al campo y, en algunos casos, con experiencia migratoria. Estas características familiares se convierten en directrices que trazan los ejes biográficos para comprender cómo y por qué deciden convertirse en profesores indígenas.

Si bien, no todos los profesores de la escuela Francisco González Bocanegra tienen como lugar de nacimiento el estado de Oaxaca, sí tienen en común dos antecedentes: son hablantes de lengua indígena: mixteco y zapoteco, según la región de procedencia de sus familias o su experiencia de formación como profesores indígenas; y, han tenido experiencia familiar con el trabajo en el campo.

Desde la perspectiva interseccional (Cho, Williams Crenshaw y McCall, 2013), en el análisis de las experiencias de vida de estos profesores, identifiqué que las condiciones en las que adquirieron la lengua indígena y la experiencia de trabajo en el campo con sus familias son antecedentes que, al relacionarlos, permiten rastrear las motivaciones de estos hombres y mujeres indígenas para convertirse en profesores. A continuación presento el análisis de la construcción de lo indígena dentro del espacio familiar a partir de la lengua y del trabajo en el campo.

VI.2.1. Lengua indígena dentro del entorno familiar.

Las experiencias de aprendizaje y adquisición de la lengua indígena son distintas entre los nueve profesores. No todos los profesores adquirieron la lengua indígena con su familia, sino que hay quienes la aprendieron hasta el momento en que se capacitaron para ser instructores comunitarios, o bien, cuando estudiaron para ser profesores indígenas. Lo anterior es importante porque, si bien las familias de la mayoría de los profesores provienen de regiones del estado de Oaxaca donde se habla la lengua mixteca, en las variantes de la región alta o baja, o la lengua zapoteca; esta situación no condiciona la transmisión intergeneracional de la lengua indígena en la familia.

En el análisis identifiqué que la enseñanza intergeneracional de la lengua indígena al interior de sus familias se realizó a través de un proceso de ambivalencia (Hall, 2003) en la construcción de identidad étnica indígena donde, por una parte, observo que hay familias que decidieron enseñar la lengua indígena a la par del español como parte de la comunicación cotidiana al interior del hogar, dejando a la escuela la tarea de reforzar el español; por otra, hay familias que decidieron no enseñar la lengua indígena sino solo el español, por temor a que sus hijos sufrieran discriminación en la escuela o en otros espacios sociales hacia fuera del hogar.

Estas situaciones son ejemplo de la herencia poscolonial donde se sobrevalora el uso del español –como lengua oficial- para los espacios sociales formales y se desvalora a la lengua indígena reduciéndola solo a un uso familiar-comunal. En algunos estudios sobre la presencia de niños indígenas en escuelas urbanas (Czarny, 2006; Martínez y Rojas, 2006; Durin, 2007) se analiza este fenómeno sociolingüístico llamado diglosia donde, al coexistir

dos lenguas en una misma comunidad de hablantes, ambas lenguas se usan en espacios o situaciones diferentes porque una goza de mayor prestigio social frente a la otra. Es decir, una es más formal y la otra es más familiar.

Al respecto, Czarny (2006) sostiene que este fenómeno sociolingüístico persiste porque la escritura, como valor de civilización y progreso, se adquiere en español a través de la escuela mientras que la lengua indígena, por oposición, carece de escritura alfabética y se adquiere por tradición oral al interior de la familia. Es así como, en el caso de este grupo de profesores, identifiqué algunas experiencias familiares que son consistentes con este fenómeno.

Por ejemplo, el profesor Onán Beteta nació y creció durante la década de los años noventa en el municipio de Ixtlán de Juárez, en la sierra de Oaxaca donde aprendió a hablar el zapoteco con su familia. Él comenta que sus padres hablaban zapoteco para comunicarse entre ellos y, para comunicarse con él y sus hermanos, su papá les hablaba en español y su mamá les hablaba en zapoteco. De manera que adquirió la lengua indígena y el español en el entorno familiar aunque afirma haber consolidado el español en la escuela porque fue la única lengua de instrucción durante su educación básica.

Esta situación es consistente con los estudios sobre diglosia lingüística en comunidades bilingües o multilingües (Czarny, 2006; Martínez y Rojas, 2006; Durin, 2007) donde se privilegia más una lengua sobre otra/s porque permite observar que hay padres que deciden introducir a sus hijos a ambas lenguas dentro del entorno familiar, y no solo a la lengua indígena como una forma de mejorar sus condiciones de vida en relación con ellos mismos, pues el profesor comenta que su mamá le decía a él y sus hermanos: “Ustedes son privilegiados [...] Ustedes saben hablar español más que nosotros” (*Entrevista*, 2016).

El caso del profesor Gustavo Sánchez es similar porque creció en el municipio de Tlaxiaco en Oaxaca durante la década de los años setenta y explica que aprendió a hablar mixteco alto por acompañar a su padre a los *tequios*, pues en casa su mamá les hablaba a él y sus hermanos en español:

Me gustaba estar entre la gente mayor porque la comunicación era en mixteco, entonces yo le ponía mucho oído a lo que platicaban, contaban chistes, cuentos. Yo estaba muy atento, inclusive me grababa las palabras y cuando llegaba a casa le preguntaba a mi papá: ‘papá, ¿Qué significa esto?’ [...] entonces me explicaba en mixteco y ésa fue la manera en que tuve que estar apropiando el mixteco, yo lo aprendía en la comunidad” (*Entrevista*, 2015).

Para el profesor Gustavo, la inquietud y la estimulación para aprender a hablar mixteco se dio en un entorno de comunidad más que al interior de la familia pero lo adquirió y consolidó por la cercanía con su padre, quien le hablaba en mixteco para dar respuesta a sus inquietudes.

A diferencia de estos profesores, que crecieron en comunidades indígenas del estado de Oaxaca, el profesor Jacinto Cruz y la profesora Laura Flores llegaron a vivir a Baja California a la edad de dos y tres años –respectivamente- por lo que crecieron en esta región y adquirieron el mixteco al interior de sus hogares, principalmente. Ambos profesores expresan que solo hablaban en mixteco alto y bajo –respectivamente- al llegar a San Quintín. En el caso del profesor Jacinto Cruz, recuerda que aprendió a hablar español cuando empezó a ir a la escuela primaria indígena en Camalú en el año de 1987. Para la profesora Laura Flores, la experiencia de adquisición del español se dio en el entorno familiar con una tía que los recibió en el ejido Emiliano Zapata a su llegada a San Quintín en el año 1995, pero lo reforzó una vez que empezó a ir a la escuela primaria porque acudió a una escuela general no a una escuela indígena.

Es así como, en el caso de estos profesores, el fenómeno de diglosia lingüística se asocia con la migración familiar porque, en un contexto comunitario multilingüe y multicultural como el Valle de San Quintín, para sus familias fue importante mantener la transmisión intergeneracional de la lengua indígena en un ejercicio de auto-identificación y hetero-adscripción (Hall, 2003) étnica indígena, cediendo a la escuela la función de enseñarles el español; es decir, de convertirse en bilingües hablando una lengua familiar-comunitaria y una lengua formal en distintos espacios e interacciones sociales (Czarny, 2006; Martínez y Rojas, 2006; Durin, 2007).

Por otra parte, la profesora Rogelia Santiago y el profesor Alejandro López tienen en común que no adquirieron la lengua indígena de forma intergeneracional a través de sus padres. La profesora Rogelia nació y creció en el municipio de Ixtlán de Juárez en Oaxaca en la década de los años ochenta mientras que el profesor Alejandro nació y creció en la región agrícola de Comondú, Baja California Sur, durante esa misma década porque su familia llegó ahí en busca de oportunidades laborales mejores a las que tenían en Oaxaca donde se dedicaban a trabajar en el campo. Ambos profesores expresan que la decisión de sus padres sobre no enseñarles la lengua indígena se basaba en que temían que ellos fueran a ser discriminados en la escuela.

Al respecto, la profesora Rogelia comenta: “...porque mi padre tenía siempre el prejuicio de que éramos discriminados, que nosotros no lo habláramos, que no lo practicáramos porque íbamos a tener muchas dificultades en la escuela en cuanto a los aprendizajes y para exponer trabajos. Ésa era una de las preocupaciones de mi papá” (*Entrevista*, 2015). De igual forma, el profesor Alejandro afirma: “...por la misma discriminación que hubo en aquellos años, mi lengua materna fue el español” (*Entrevista*, 2015); para la familia del profesor era importante que él estudiara y mejorara sus condiciones de vida y para eso era necesario que creciera hablando español.

En otras palabras, a través de los relatos de estos profesores puedo identificar que la decisión de no transmitir la lengua indígena de forma intergeneracional al interior de la familia, se asocia con el temor de los padres a que sus hijos sufrieran discriminación en la escuela, independientemente de haber crecido en una comunidad indígena de Oaxaca o en una región multiétnica y multilingüe como la región agrícola de Comondú en Baja California Sur. Esta situación permite afirmar que el fenómeno de diglosia lingüística entre el español y la lengua indígena se reproduce porque la escuela –en contexto rural, comunitario o urbano- es un espacio social formal que concede mayor prestigio social al español porque se convierte en una lengua “útil” para acceder al aprendizaje frente a la lengua indígena que no es “útil” para leer y escribir (Czarny, 2006; Sánchez-Parga, 2013).

El aprendizaje y la adquisición de la lengua indígena de forma intergeneracional de padres a hijos en la experiencia de los profesores está mediada por la expectativa de movilidad laboral y/o social relacionada con el estudio. Es decir, si sus padres deseaban que ellos fueran a la escuela para dedicarse a trabajar en algo diferente al trabajo en el campo, se tomó la decisión de no transmitir la lengua indígena al interior de la familia porque, a partir de sus experiencias, no querían que sus hijos fueran discriminados a través de burlas ni querían que se les dificultara la dinámica de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela.

VI.2.2. La experiencia con el trabajo del campo

Los profesores crecieron en familias dedicadas al trabajo del campo. Esta experiencia se vivió de forma distinta en sus familias pues, por una parte, en sus relatos identifiqué a las familias

campesinas que trabajan la agricultura por temporadas de cultivo y cosecha en la comunidad del lugar de nacimiento; y, por otra parte, a las familias jornaleras que realizan trabajo en los campos agroexportadores del norte del país a donde han llegado en busca de mejores condiciones de vida.

Estas dos situaciones han organizado la vida familiar, escolar y las motivaciones de este grupo de profesores para continuar estudiando a lo largo de su niñez y adolescencia. En este apartado analizo cómo es que los profesores han vivido esta experiencia familiar asociada a una condición de clase social, ya sea apoyando a sus padres a trabajar en las tierras de la familia y/o comunidad de pertenencia, o bien, como niños jornaleros en los campos agroexportadores a donde migraron en familia.

Este tipo de experiencias familiares han sido analizadas en otros estudios (Vargas, 2006, 2016; Velasco, 2013) para explicar las formas en que los niños indígenas participan del trabajo en el campo a la par de ir a la escuela, así como también, para identificar la visión crítica de algunos jóvenes indígenas sobre la ruptura intergeneracional con este tipo de trabajo. Al respecto, Vargas (2006) sostiene que la inserción de los niños al trabajo del campo, como jornaleros, puede ser de manera temporal o permanente con la intención de que apoyen en la economía familiar. De igual forma, la autora explica que –desde la visión de los padres- la inserción de los niños a este tipo de trabajo es una forma de enseñarles a hacerse responsables y de transmitir conocimientos que los ayuden a “salir adelante” en contextos de precariedad.

Por otra parte, en un estudio con jóvenes indígenas, la autora sostiene que de forma intergeneracional algunos jóvenes deciden romper con el trabajo agrícola que realizaban sus padres por “considerarlo precario, sin futuro y que no los dignifica como personas” (Vargas, 2016: 46); en otras palabras, esta ruptura representa una forma de resistencia a continuar inmersos en relaciones de subordinación. En conjunto, estas dos visiones sobre el trabajo del campo se convierten en dos ejes narrativos (Hall, 2003) que permiten una reelaboración de la identidad étnica indígena de los profesores como hijos de campesinos o jornaleros, con una trayectoria de discriminación étnica y social (Vargas, 2016), pero con movilidad social asociada al estudio. A continuación presento el análisis de las dos modalidades de trabajo en el campo que vivieron los profesores.

En la modalidad del trabajo campesino, los profesores Onán Beteta, Gustavo Sánchez y la profesora Rogelia Santiago, crecieron en regiones de la sierra de Oaxaca en entornos

familiares que contaban con tierras que ellos mismos cultivaban y cosechaban para comerciar y alimentarse. Por ejemplo, el profesor Onán comenta que su familia se dedica al trabajo en el campo. En la sierra de Juárez, su familia se ha dedicado por más de 20 años a la siembra y el cultivo de maíz, chícharo y trigo, principalmente. Recientemente, su papá obtuvo un apoyo del gobierno federal para invertir en la construcción de un invernadero que le permita mejorar las condiciones de siembra y cosecha.

El profesor Onán creció en una familia donde le enseñaron a trabajar en el campo pues, comenta que él y sus hermanos siempre colaboraron en las actividades de riego, pisca, deshierbe, entre otros, a la par de ir a la escuela y cumplir con sus tareas escolares. A pesar de que nunca les negaron ir a la escuela, el profesor Onán afirma que sus padres no querían que él continuara estudios profesionales sino que se dedicara a trabajar las tierras de la familia. Sin embargo, Onán se oponía. Para él, la experiencia familiar del trabajo en el campo fue pesada y, por esa razón, desde muy joven buscó la manera de seguir estudiando a nivel medio y superior para dedicarse a algo diferente.

El profesor Gustavo Sánchez comenta que sus padres eran campesinos y trabajaban sus tierras en Oaxaca, sembraban maíz y frijol pero, además, producían y comerciaban pulque: “el pulque fue el sostén de la familia” (*Entrevista*, 2015), afirma. Él y sus hermanos ayudaban a la siembra y a extraer el aguamiel del maguey. Todos los días tenían que hacer un largo recorrido hasta donde estaban los, aproximadamente, 50 magueyes que poseía su familia. Una vez que los fermentaban en cántaros, se los llevaban también a pie, por la comunidad, para venderlos.

A diferencia de la familia del profesor Onán, si bien la familia del profesor Gustavo trabajaba las tierras e involucraba a sus hijos para mantener un ritmo de producción y comercio con el pulque; también su familia procuró que él y sus hermanos estudiaran. El profesor lo recuerda así:

Y mis papás eran tan estrictos que, en la primaria, salíamos a las dos de la tarde, nos contaban el tiempo que era una media hora para llegar a casa. Teníamos que ser los primeros en llegar a la casa. Mi papá, cuando llegábamos a la casa, nos decía ¡Felicidades! Eres de los primeros en llegar, eres muy puntual, siéntate a comer. De esa media hora, a las tres o tres y media, después al trabajo, que era ir a deshierbar, ir a echarle tierra a la milpa. Después en la nochecita, con el mentado candil, nos ponían uno de cada lado y a hacer la tarea (*Entrevista*, 2015).

Es así como, el profesor Gustavo creció en una familia dedicada al trabajo en el campo pero con unos padres que procuraron una dinámica al interior del hogar donde sus hijos siempre

contaran con disciplina para estudiar: “Mi papá era de que teníamos que estudiar. Todo el tiempo...” (*Entrevista*, 2015), refiere el profesor con agradecimiento porque sus padres les dieron a él y a sus hermanos las oportunidades de estudio que ellos no tuvieron.

Los padres de la profesora Rogelia Santiago crecieron ocupándose del trabajo en el campo por tradición familiar. Los abuelos paternos tenían tierras en la sierra de Oaxaca y obligaron a su padre a dedicarse a esas tierras porque era el único de los tres hermanos que podía sacar adelante ese patrimonio, diciéndole: “Tú tienes que trabajar la tierra, nuestros terrenos. Tenemos agua, no nos falta nada. Tú tienes que quedarte y trabajar” (*Entrevista*, 2015). Obligadamente, el padre de la profesora Rogelia colaboró con el trabajo familiar, a pesar de no querer hacerlo y de desear estudiar y hacer una carrera profesional. En su afán por buscar algo diferente, entró a trabajar desde muy joven con los técnicos forestales en Tuxtepec dentro de la sierra de Juárez, Oaxaca, en una compañía llamada Fábrica Papelera de Tuxtepec (FAPATUX).

A diferencia de los profesores Onán y Gustavo, la profesora Rogelia no comenta que haya tenido experiencia trabajando en el campo. Ella parte de la historia de sus padres para explicar que fueron ellos quienes rompieron con la tradición de las familias y decidieron criarla a ella y a sus hermanos de forma distinta; incluso optaron por trabajar en un área diferente al campo. Esta situación llena de orgullo y agradecimiento a la profesora, pues comenta que sus compañeras de la escuela no siguieron estudiando después de la secundaria como ella lo hizo. Así lo describe:

Sentía lo difícil porque me lo platicaban y decía, qué bueno que mis papás piensan eso, diferente, ¿no? Porque de todas mis compañeras de la escuela nadie estudió. Se quedaron en el pueblo. Mis compañeros, los hombrecitos, a la edad de 14 y 15 años que terminan la secundaria, se los llevaban para Estados Unidos, sus familiares o se juntaban con otros conocidos que tenían familiares que ya habían ido y regresado de Estados Unidos y entonces, ellos ya sabían que terminando la secundaria era para Estados Unidos [...] Estos muchachitos se van para allá, trabajan un año o dos, regresan por noviembre o diciembre y ya nomás llegan y –como le digo, en noviembre y diciembre hay posadas y bailes-, así que ahí es donde aprovechaban los muchachitos y se hacían novios, a veces ni novios, se conocían ahí en la posada y ya mañana estaba viviendo en la casa de los suegros, se iba con el muchacho sin haberse conocido. A algunas sí las pretendían –se dice-, cuando van y les piden la mano, ya programan una fecha, se casan y se hace una boda, ¿no? Pero todas mis compañeras se quedaron hasta ahí (Rogelia Santiago, *Entrevista*, 2015).

De manera que, en este pasaje, la profesora concede mucha importancia al cambio de visión de sus padres en relación con sus abuelos; es decir, ella reconoce que sus padres vivieron una

situación difícil porque tenían la inquietud de estudiar y de “ser alguien” en la vida, como lo refiere en varias ocasiones, pero sus abuelos no tuvieron la visión, más que los recursos, para ofrecerles la oportunidad de estudiar. Además, ella agradece que esta decisión de sus padres le haya brindado la oportunidad de tener una vida diferente a la que sus compañeras y compañeros de la escuela en Oaxaca han tenido en su pueblo.

Por otra parte, en la modalidad del trabajo agrícola por la migración hacia zonas agroexportadoras del norte de México en los estados de Sinaloa, Baja California y Baja California Sur, a donde algunas familias llegaron en busca de mejores condiciones económicas, la experiencia con el trabajo en el campo se vivió diferente. Por ejemplo, los abuelos del profesor Alejandro López formaron una familia moviéndose de un lugar a otro en busca de mejores condiciones de vida. De manera que, el padre del profesor Alejandro creció trabajando en diversas labores. Esta situación le dio elementos para el trabajo agrícola, por lo que, el padre del profesor Alejandro decidió migrar hacia Comondú en Baja California Sur, al casarse, para formar su familia en un lugar con mejores oportunidades en esa área laboral.

El padre del profesor Alejandro estableció su familia en el Rancho Villa Zaragoza a donde llegó a trabajar como jornalero. Al poco tiempo lo contrataron como regador por su esfuerzo, entonces recibía un sueldo mayor al que percibe un trabajador de pesca. Su familia estuvo por más de diez años en esa zona entre 1970 y 1984 cuando decidieron probar suerte en la delegación Vicente Guerrero del Valle de San Quintín en Baja California. Esta “aventura”, como la denomina el profesor Alejandro, no fue una buena experiencia porque su padre “entró al vicio”, y perdió su trabajo. En el año 1985 su familia regresó a Baja California Sur, a Comondú, donde se establecieron nuevamente.

El profesor Alejandro cuenta que su padre regresó otra vez a su trabajo de regador, construyeron una casa y ya no quisieron cambiarse de residencia para que él y sus hermanos estudiaran. Comenta que su padre los impulsaba mucho a que estudiaran, es por eso que creció estudiando y trabajando. En los periodos vacacionales trabajaba piscando tomates y zanahorias.

En una ocasión también trabajó en una empacadora de atún. Para el profesor Alejandro, estas experiencias alimentaron el deseo de estudiar y dedicarse a algo diferente, así lo expresa con una anécdota:

Una de las cosas que siempre recuerdo es que mi mamá dijo que, a como de lugar, ustedes tienen que estudiar. Y ella siempre nos impulsaba al estudio. Yo voy a trabajar,

decía, en lo que sea, incluso horas extras pero el chiste es que ustedes estudien. Y sí, yo me acuerdo mucho que la última vez [...] ella entró en una empacadora de atún; incluso ella platicaba con el administrador y, en las vacaciones, yo me iba a trabajar ahí en la empacadora [...] La última vez que trabajé, eso queda de recuerdo y de historia para mi familia y para mis niños, me acuerdo que íbamos en la pisca de tomate y era por contrato y pues, una matita, que creo tenía como 30 centímetros de altura porque todo era hacia abajo y, lo que pasa, es que había unas espinas que parecían como huizapoles porque se encaja una y duelen bastante y, la verdad, yo estaba molesto y renegando y me acuerdo que mi mamá dice, la verdad es que estabas reniegue y reniegue, y lo que yo hice fue dejarte solo y a ver cómo le haces. Porque sí, te tiembla la mano [al pisca] y se espina uno todo. Y sí, pues yo le dije, sabe qué, yo ya no voy a volver a trabajar en el *field*, ya nunca voy a trabajar en el *field* y ésa fue la última vez, las últimas vacaciones (*Entrevista*, 2015).

Esta anécdota es consistente con las vivencias de otros niños y jóvenes que, él, crecieron realizando el trabajo agrícola y tomaron esa experiencia como una motivación para buscar un trabajo con mejores condiciones laborales (Vargas, 2016). Si bien en este pasaje identifica que su experiencia con el trabajo agrícola lo motivó a estudiar para tener una profesión y dedicarse a otro tipo de trabajo, en su relato también menciona que su papá lo impulsó a seguir estudiando porque siempre le ha hablado de cómo se sintió cuando no lo dejaron estudiar:

Él nos platicaba de todo el sufrimiento que hubo, ¿no? Pues él nos impulsaba realmente a todos a que estudiáramos, que le echáramos ganas y, en caso de que no, pues ser una persona trabajadora. Y pues, también él, tenía un poco de resentimiento – se podría decir-, porque nunca lo mandaron a la escuela. De hecho, sabe leer y escribir pero porque su tío lo puso como medio año en primer grado, sin permiso de los papás, y cuando ellos se enteraron pues se molestaron bastante y por eso él tiene un resentimiento grande (*Entrevista*, 2015).

Es así como, la experiencia de su padre y la motivación de su madre, se presentan como dos incentivos para que el profesor Alejandro colaborara con su familia en el trabajo agrícola, pero sin perder de vista el objetivo de estudiar y “salir adelante”.

En el caso del profesor Jacinto Cruz, sus padres trabajaban en el campo en el valle de Oaxaca, sembraban y de ahí obtenían su alimento pero no les alcanzaba lo que ganaban, por lo que decidieron migrar a Sinaloa en el año 1982 para trabajar en un campamento en el que fueron contratados. A los cuatro meses de estar en Sinaloa, llegaron al campamento unos contratantes del Rancho Los Pinos en San Quintín. Esta situación enganchó a los padres del profesor Jacinto para moverse a esta región del norte de Baja California pues, además del trabajo les prometieron casa.

Es así como la familia del profesor Jacinto llegó a establecerse a Camalú en San Quintín desde el año 1984. Desde su llegada, sus padres se dedicaron a trabajar en el campo. Su hermano mayor entró a la escuela primaria, él estaba en casa con sus hermanos más pequeños pues los padres buscaban que entre ellos se cuidaran. En el año 1987 ingresa a la primaria y de ahí, un par de años más adelante, se integra al trabajo agrícola los fines de semana y en vacaciones. Así lo cuenta el profesor:

Antes los agricultores tenían trabajo para niños, entonces, yo empecé a trabajar desde los 9 años, empecé a trabajar en el campo. Había cuadrillas, se le llama cuadrillas a los grupos de personas que acomodan, entonces había camiones de puros niños [...] era trabajo de azadonear, de desbrotar, o sea, quitarle las hojas a los tomates para que los tomates se vean, ése era el trabajo de los niños y ya los grandes eran los que piscaban el tomate (*Entrevista*, 2015).

Al término de la primaria, el profesor Jacinto deseaba ingresar a la secundaria y seguir estudiando porque le gustaba mucho ir a la escuela. Él refiere que desde muy pequeño disfrutaba mucho tener su cuaderno, lápices y demás materiales para aprender. Sin embargo, su papá quería que se dedicara a trabajar en el campo en Estados Unidos junto con él y con su hermano mayor porque era necesario “apoyar a la familia”, el profesor Jacinto describe así un diálogo entre él y su padre:

Tú tienes que ir y apoyarnos también a nosotros porque no es justo que nosotros estemos nomás trabajando para ustedes. Es que tú también tienes que aportar así como tu hermano. Yo le dije, es que yo quiero estudiar, yo no quiero trabajar. Tal vez los sábados y domingos o cuando haya vacaciones sí puedo pero, la verdad, yo quiero seguir con mis amigos en la escuela para superarme, pues, y él decidió que no. Hasta ahí me estancó (*Entrevista*, 2015).

El profesor Jacinto, su padre y su hermano mayor emprendieron camino hacia Estados Unidos para trabajar en el campo en el año 1992, aproximadamente. Cruzaron sin documentos y, en el primer intento, comenta que los regresaron. El segundo intento fue por el desierto de Sonora y con buenos resultados. Estuvieron trabajando en los campos de California, menciona que iniciaron en Santa María y después llegaron a Oxnard. Las primeras experiencias fueron muy pesadas porque no tenía experiencia piscando y el mayordomo estaba todo el tiempo “sobre él” atento a que hiciera las cosas bien. De hecho, el mayordomo le pidió a su padre que le enseñara a trabajar bien sino tendrían que despedirlo. Pasaron tres años hasta que él decidió continuar con su deseo de estudiar.

Para el año 1995, el profesor Jacinto enfrenta a su padre y toma la decisión de regresar al Valle de San Quintín sin su aprobación con el objetivo de continuar los estudios que dejó al cruzar la frontera. Así recuerda ese momento:

Mira, le dije [a mi papá], la mera verdad yo sé que ahorita no llevo ahorrado nada porque, la verdad, nos lo hemos gastado, o sea, mal inversión hemos hecho porque en ese tiempo yo gastaba mucho, pues yo no era de éstos que ahorraba sino que nada más gastaba por gastar porque en ese entonces yo no tenía una visión de la vida, yo no tenía un plan de la vida más allá sino que en el presente. Y mi papá también se enojó y dijo: qué vas a hacer allá. Y yo le dije: voy a estudiar. Aunque tengo nada más la pura primaria, pero voy a encontrar la forma de conseguir una beca y, aunque esté más o menos más grande que los demás, pero yo voy a poder (*Entrevista, 2015*).

La experiencia del profesor Jacinto es consistente con otros estudios (Vargas, 2006; Velasco, 2013) donde se muestra que, ya sea de forma permanente o temporal, la inserción de los niños al trabajo agrícola puede convertirse en una trayectoria laboral que, incluso, los lleve a cruzar la frontera hacia Estados Unidos para trabajar en los campos de California. Al respecto, Vargas (2006) afirma que “los niños adolescente que trabajan tanto de forma temporal como permanente no tienen las mismas opciones, pero a pesar de ello se puede considerar que dentro de sus familias se dan estructuras que sirven como mediadoras entre lo que el contexto social les ofrece y el campo de acción que la familia otorga a cada individuo para tomar decisiones propias” (p.242).

Es así como al profesor Jacinto decidió romper con la idea de su padre y su familia para continuar estudiando. Él cuenta que no fue fácil pero, al regresar al Valle de San Quintín, siguió trabajando en el campo para apoyarse mientras terminaba la secundaria abierta a través del programa de escolarización del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Al término de estos estudios logró continuar preparándose mediante las capacitaciones del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE) y, después, estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Los profesores han vivido experiencias con el trabajo del campo a través de sus familias. En sus relatos identifiqué dos tipos de experiencias familiares en relación con este trabajo: como aprendizaje intergeneracional para “salir adelante”, o como una experiencia que les permitió construir una mirada crítica sobre la explotación y precarización en este trabajo. En el caso de la primera experiencia, los profesores valoran el esfuerzo de sus padres para que ellos pudieran seguir adelante en sus estudios y, principalmente, aprecian y reconocen el valor

de sus padres para enfrentar a sus familias y procurar mejores condiciones de vida para ellos. En el segundo caso, los profesores realizan una ruptura intergeneracional con el trabajo agrícola, mas no con sus familias y su legado, porque no desean dedicarse a ese tipo de trabajo de forma permanente pues han trabajado desde niños y han visto que las condiciones de vida no mejoran con el tiempo ni con el esfuerzo que ese trabajo requiere.

En las experiencias de los profesores se destaca el apoyo familiar para apostarle a la escolaridad como una vía de movilidad social que les permita romper con el trabajo agrícola y así elaborar su propia enunciación del “ser indígena” desde otro lugar social diferente, por ejemplo, el de profesores.

VI.3. La construcción del “ser profesor indígena” desde la experiencia escolar

Para este grupo de profesores, la construcción de su identidad étnica indígena a través de su experiencia en la escuela, es distinta. Los profesores que migraron en familia cuando eran pequeños, o bien, que nacieron en Baja California, Baja California Sur o Sinaloa como parte de la segunda generación por el asentamiento de sus familias en esas regiones agrícolas, tienen presente distintas experiencias en relación con su educación básica en un contexto de diversidad multicultural y multilingüe.

Por ejemplo, el profesor Jacinto Cruz comenta que durante su educación primaria en el Valle de San Quintín acudió a la primaria indígena entre 1987 y 1992, aproximadamente. En ese tiempo, el programa de educación bilingüe intercultural estaba iniciando y los profesores enseñaban a los niños la lengua que ellos hablaban. De manera que, el profesor no recuerda haber vivido experiencias de discriminación, sin embargo, tiene presente el recuerdo de un profesor de segundo grado que hablaba mixteco igual que él y con este profesor podía platicar y practicar su propia lengua en la escuela. Así lo expresa el profesor Jacinto:

Lo que hacían los profesores de ese entonces era darnos su lengua de ellos, por ejemplo, si el profesor es triqui pues él nos enseñaba triqui y nosotros aprendíamos algo de eso. No aprendíamos a hablarlo pero sí palabritas pequeñitas. Pero ya después, me toca en segundo, sí me tocó un profe que hablaba mixteco y ya así hablaba poco a poco mixteco con él pero, así como le digo, hay otros niños que no le entendían pero de todos modos sí aprendían algo y ya yo también le decía al profe: no profe, yo le puedo decir al niño cómo se dice esto en mixteco y ya también él va a aprender de esa manera, a través de la interacción. Él va a aprender y apoyarnos unos a otros y sí, la verdad, me daba esa facilidad el profesor (*Entrevista*, 2015).

En la escuela no experimentó la discriminación en forma de burlas u ofensas por hablar una lengua indígena pero sí resintió el hecho de tener profesores que hablaran otras lenguas indígenas distintas a la suya porque solo podía comunicarse hablando en español.

Por otra parte, la profesora Laura Flores creció en el ejido Emiliano Zapata del Valle de San Quintín y acudió a un jardín de niños indígena donde recuerda que no convivía con los niños porque hablaban en triqui y ella no les entendía. Esta situación llevó a su mamá a inscribirla en escuelas no indígenas desde que ingresó a la primaria en el año 1998. En estas escuelas, la profesora Laura comenta que sufrió de *bullying* porque “iban niñas güeritas y casi no había niños morenitos, y si los había, no era exactamente porque fueran de Oaxaca sino de otros lugares, no hablaban una lengua [indígena]. Entonces: Ay mira, la oaxaquita o ay los oaxaquitas, los nacos...” (*Entrevista*, 2016). En otras palabras, la profesora recibía burlas por parte de otros niños que señalaban su color de piel y su lengua materna como elementos inferiores en relación con la piel blanca o con hablar español.

El profesor Alejandro López expresa que, durante su educación básica entre los años 1986 y 1994 –primaria y secundaria-, vivió discriminación por sus raíces oaxaqueñas asociadas a lo indígena. Es decir, el profesor no hablaba una lengua indígena porque sus padres decidieron no transmitirla para evitarle burlas en la escuela, sin embargo, los niños y jóvenes no indígenas lo insultaban a él, y a otros que como él provenían de Oaxaca, señalando aspectos de su fisonomía indígena. Así lo comenta:

Era algo triste porque no nos bajaban de decirnos cosas, eran palabras muy fuertes, palabras obscenas. Ellos [los oaxaqueños] no sabían hablar mucho en español, entonces tampoco se podían defender. Y aparte de las características fisonómicas que uno tiene: por ser bajo de estatura, color, lenguaje... Ellos [los oaxaqueños] se empezaron a defender con la fuerza bruta, los golpes, y de esa manera poco a poco se fueron ganando respeto (*Entrevista*, 2015).

En las experiencias de la profesora Laura y del profesor Alejandro, el color de la piel, hablar una lengua distinta al español y tener una estatura baja son atributos que se asocian con la pertenencia a una cultura indígena que es distinta del ideal mestizo y, por lo tanto, se vuelve objeto de burlas y señalamientos de inferioridad en relación con lo otro. Estas situaciones son consistentes con el racismo que señalan algunos estudios sobre discriminación étnica en espacios escolares urbanos (Martínez y Rojas, 2006; Saldívar, 2006; Aguilar Nery, 2012)

donde se describen prácticas similares de etiquetación negativa sobre el color oscuro de la piel y otros atributos físicos que se asocian con una diferencia “natural”.

A diferencia de estas experiencias, el caso de los profesores que crecieron en su lugar de nacimiento y origen familiar, no mencionan experiencias de discriminación. Estos profesores hablan de su paso por la escuela básica como una experiencia más. Por ejemplo, la profesora Rogelia y el profesor Onán, comentan que en la sierra Juárez de Oaxaca toda la gente habla el zapoteco y por esa razón en las escuelas les enseñaban el español. El profesor Onán Beteta lo explica así:

Haga de cuenta que el pueblo es rico en lengua y quieren intercambiarlo con castellano, entonces, querían escuelas que no sean bilingües para bien aprender el español correctamente y, como el zapoteco ya estaba, entonces nuestros papás o señores [de la comunidad] decían, mejor que en las escuelas el castellano para que nos ‘modernicen’[...] porque la lengua ya la sabemos, así pensaban las personas de la comunidad (*Entrevista*, 2016)

La experiencia de estos profesores se enmarca en un contexto comunitario en donde la diversidad cultural es binaria, es decir, se construye en la alteridad del indígena frente al mestizo. Es en estas escuelas donde históricamente se ha buscado castellanizar a los indígenas a través de la enseñanza del español como lengua nacional, hegemónica y facilitadora del conocimiento (Rebolledo, 2010; Dietz y Mateos, 2013); o bien, como herramienta de aprendizaje para los conocimientos escolares. De ahí que para estos profesores la adquisición y aprendizaje del español en la escuela se presente como una experiencia común en su formación.

Para los profesores Rogelia y Onán, la construcción del “nosotros” indígena se fomentó al interior de sus hogares a través de las tradiciones, por ejemplo, y a través de la relación con los abuelos y otros familiares que les conversaban en lengua indígena. Para ellos, la escuela fue un espacio de socialización donde aprendieron otras cosas distintas a las que aprendieron en su familia. De ahí que, aprender español sea una forma de adquirir un conocimiento distinto y, a la vez, una forma de estar en común con los demás niños indígenas que, al igual que ellos, eran enviados a la escuela por sus padres con ese objetivo (Czarny, 2006; Martínez y Rojas, 2006; Sánchez-Parga, 2013).

Al observar los relatos de los profesores sobre su paso por la escuela básica, puedo identificar que la experiencia sobre la construcción de identidad étnica indígena en la escuela es diferenciada por el tipo de diversidad cultural con la cual convivieron al interior de estos

espacios: multiétnica indígena e indígena-mestiza. Esta experiencia genera diferencias en el desarrollo de la vocación docente entre este grupo de profesores porque, si bien todos refieren que ser profesor no era su primera opción para continuar estudios a nivel profesional, quienes crecieron en entornos de diversidad cultural multiétnica indígena producto de la migración afirman que decidieron ser profesores porque los motivó “ayudar” a los niños.

En sus relatos hay una empatía hacia las historias de los niños con quienes trabajan porque ellos vivieron así. De manera que, tanto el conjunto de experiencias vividas durante su niñez y juventud a través de la escuela, como la formación educativa para ser profesores indígenas, son dos ejemplos de la visión crítica y la reflexividad de este grupo de profesores para construir una identidad étnica indígena desde otro lugar social diferente al trabajo agrícola; es decir, desde el trabajo intelectual.

Para Rappaport (2007) existe una distinción en los intelectuales indígenas. Por una parte, distingue a los “intelectuales orgánicos” como representantes de un sector étnico emergente, con una función regional y nacional; y, por otra, a los “intelectuales tradicionales” como autoridades locales o intermediarios entre la comunidad y la sociedad dominante. Según la autora, esta nueva generación de “intelectuales orgánicos” tiene claro que existe una distinción entre la cultura indígena y la cultura “metropolitana” a pesar de que son igualmente válidas. Desde ahí buscan construir un posicionamiento de lo indígena dentro de lo occidental.

En ese sentido, este grupo de profesores indígenas es un tipo de “intelectuales orgánicos” porque, si bien cumplen un rol “tradicional” al ser intermediarios culturales (Dietz y Mateos, 2013) entre la escuela y la comunidad, al mismo tiempo están impulsando el posicionamiento de una educación intercultural desde una aproximación política al conocimiento porque trabajan la lengua indígena de forma multilingüe rompiendo con la visión hegemónica del Estado que tiende a homogeneizar a los grupos indígenas. Es decir, buscan condiciones de igualdad desde la diferencia para sus alumnos. De igual forma, buscan el bienestar de sus alumnos más allá del ámbito escolar.

Por ejemplo, el profesor Alejandro López hace una reflexión desde su experiencia como un niño que cursó educación básica en escuela indígena para expresar el compromiso que decidió asumir al convertirse en profesor. Para él, es muy importante trabajar en el desarrollo de la confianza y el autoestima (Archer, 2000) de los niños. Así lo afirma:

Si en su momento, a lo mejor, los profes hubieran tomado otra actitud porque sí, de hecho, tuve muy buenos profesores pero también sí tuve un profe que lejos de orientar a mis compañeros se reía también [...] El compromiso de poder ayudar a los demás y ése fue mi propósito. Digo, si yo puedo ayudar a los demás para que no se avergüencen, para que lejos de sentirse menos sientan fortaleza porque no pasa nada. Ser indígena, hablar una lengua o vestirse diferente no pasa nada” (Alejandro López, *Entrevista*, 2015).

De igual forma, la profesora Laura Flores identifica que decidió convertirse en profesora para ayudar a los niños y jóvenes de su comunidad:

Problemas que yo veía como los problemas de la falta de atención de los padres hacia los hijos por trabajar en el campo, más que nada, porque también lo vi en mí o en que, como ellos son de pueblo [sus padres] o arraigados a sus costumbres; ellos, hay muchas cosas que –para uno no son malas- para ellos sí son malas. Inclusive que, cuando te cortas el pelo, ay por qué te cortaste el pelo... o peor y si te pintas el pelo. Para ellos no, qué hiciste, y así. Entonces, igual, muchos hijos que pues, malamente, a todos yo creo que en algún momento –cuando estamos jóvenes-, sentimos que se nos cierra el mundo, que nadie nos entiende, sin embargo, siempre hay maneras de salir adelante. A veces la que escogen –o la que escogemos-, no es la indicada pero, sin embargo, creo que somos capaces de pensar que pues que no, que no está bien y que pues siempre va a haber mejores formas. Entonces yo, veía a muchos jóvenes con drogadicción y todo debido a la familia... a que no había tiempo o no había comprensión de parte de sus papás... (*Entrevista*, 2016).

En este pasaje, la profesora Laura hace una reflexión sobre las condiciones de vida de los niños y jóvenes en el Valle de San Quintín a partir de su experiencia migratoria, así como también, de su vida en esta región agrícola. En esta reflexión puedo observar que desde un sentido crítico expresa su empatía por los niños y jóvenes de esta región porque, al tener una trayectoria de vida similar, es consciente de las problemáticas sociales asociadas con las condiciones precarias del trabajo agrícola, tales como pertenecer a pandillas, usar drogas, vivir pobreza y discriminación, y por esa razón, convertirse en profesora ha sido una vía para ayudarlos y acompañarlos.

A través de su paso por la escuela, los profesores han encontrado experiencias sociales para reelaborar su identidad indígena desde otro lugar, a la vez que han elegido convertirse en profesores indígenas como una vía de movilidad social que les permite reconstruir o resignificar el trabajo docente a partir de sus vivencias.

VI.3.1. La institucionalidad de lo indígena. La experiencia de estudiar y ser profesor a través de CONAFE

Algo que distingue a los profesores de la escuela Bocanegra es su inquietud por estudiar. En los relatos de los profesores se identifica cómo, desde que eran niños y acudían a la escuela primaria, estaba presente la inquietud por seguir estudiando para “ser alguien” en la vida. Esta inquietud, en la mayoría de los profesores, se motivó por la aspiración a trabajar en algo diferente al trabajo agrícola.

En ese sentido, los profesores expresan que deseaban ir a la universidad a estudiar una carrera pero decidieron intentar otras vías para tener una profesión porque creían que las condiciones económicas de sus familias no podrían sostener los años de estudio que requiere una licenciatura o una ingeniería. Por ejemplo, el profesor Alejandro López expresa:

Yo quería estudiar ingeniería en sistemas computacionales porque igual, me gustaron las máquinas, nomás que igual también por necesidad y por cuestión económica hice un balance [...] Fui a hacer examen en el Tecnológico de La Paz y, con un compañero, habíamos planeado todo para ver cómo hacerle, para rentar y para solventar los gastos y él, igual, estaba animado pero ya viendo la realidad pues dije no, es difícil. Es difícil porque pensé que mis papás no iban a poder y se puede truncar algo, no sé (*Entrevista*, 2015).

La profesora Laura Flores expresa que realizó todos los trámites para ingresar a la universidad y contaba con el apoyo familiar para irse a estudiar a la ciudad de Ensenada, Baja California pero su padre extravió sus papeles para trabajar en el campo en California, Estados Unidos y decidió regresarse a San Quintín. Su padre dejó de trabajar y sus condiciones económicas cambiaron, así lo cuenta la profesora:

Iba a estudiar psicología en la UABC. Ya había sacado la ficha, hice el examen y todo, ya le dije a mi papá que iba a estudiar allá y me dijo que iba a salir muy caro pero, pues, que estaba bien. Ya había conseguido casa con una compañera, una amiga, que –ya se había ido antes-, que estaba estudiando ciencias sociales. Y ya pues, en fin, debido al problema que se suscitó aquí pues ya, me dijo que no, que no me iba a apoyar (Laura Flores, *Entrevista*, 2016).

Esta situación es una constante en los relatos de los profesores. Si bien, ninguno de ellos quería ser profesor, la mejor vía para estudiar y trabajar en algo diferente al trabajo agrícola fue capacitarse para ser instructor comunitario a través del programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Este programa fue, para la mayoría, la oportunidad para seguir

estudiando y, a la vez, para probar si la docencia era su carrera a seguir. Así lo comenta el profesor Onán:

Yo, mi rama era por ejemplo, derecho o ingeniero civil, algo así. Pero cuando me metí en el CONAFE, estuve trabajando con niños y me gustó, la verdad jugamos, les enseño, haces juntas con los padres de familia y me preguntan por sus niños y pues, a algunos no se nos da la creatividad pero, ya cuando está uno ahí como que te fluye, como que quieres hacer más cosas, le buscas o platicas entre maestros... (*Entrevista*, 2016)

El programa de becas que ofrece el CONAFE consiste en capacitar a jóvenes para que sean instructores de educación básica en comunidades rurales y, durante este periodo, se les otorga un apoyo económico para su manutención. El programa dura entre uno o dos años y cuenta con diversas modalidades de atención, por ejemplo, la profesora Rogelia Santiago comenta que se inició para ser docente del medio indígena al momento en que decidió capacitarse como instructora de CONAFE porque se dio cuenta que existía esa línea de trabajo, así lo expresa: “Yo desconocía que el CONAFE tiene muchos programas y, en este caso, ya me decían de un programa que se llama MEIPIM²² que es para la atención a una población migrante...” (*Entrevista*, 2015).

El profesor Jacinto Cruz comenta que gracias a CONAFE pudo iniciar su formación docente porque para cursar el programa de licenciatura en educación que oferta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) les piden estar trabajando frente a grupo. Así lo explica:

Fui instructor comunitario y estuve dando clases en Díaz Ordaz [ejido en San Quintín], y ahí fue donde también fui aprendiendo con los niños [...] Cuando entro a CONAFE, ese mismo año, también entro a la Universidad Pedagógica Nacional. Se me facilita obtener una constancia porque, lo que piden en la UPN es que tengamos grupo, para estar en esa universidad. Entonces me aceptaron ese mismo año en la universidad porque ya estaba frente a grupo (*Entrevista*, 2015).

Tal como lo comenta el profesor Jacinto, la oportunidad de capacitarse para estar frente a grupo en una comunidad como instructores de educación básica que les brinda CONAFE, marcó la trayectoria de una formación docente para el medio indígena y migrante que hay en la región de Baja California, por ejemplo. El profesor Jacinto, al igual que el profesor Onán, expresa que esta experiencia le brindó la oportunidad de descubrir su vocación en la docencia:

Fue algo maravilloso para mí estar frente a grupo porque ahí fue donde me llamó más la atención, al estar con los niños [...] en mi caso pues, desde la familia, yo siempre cuidé a mis hermanitos. Yo los cuidaba bien, pues, y desde ahí yo creo que me encariñé también

²² Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante.

con los niños y ya cuando entro aquí a preescolar, fue algo maravilloso para mí porque fue una experiencia muy bonita trabajar con los niños y las mamás quedaron encantadas con mi trabajo en la comunidad donde estuve trabajando (Jacinto Cruz, *Entrevista*, 2015).

Este grupo de profesores comparte la trayectoria educativa para convertirse en profesores indígenas. Es decir, tienen en común el haberse iniciado en la carrera docente gracias a CONAFE, pues se capacitaron y con esa instrucción pudieron estar frente a grupo para tener ese requisito de ingreso a la UPN y así acceder a la formación como licenciados en educación.

El profesor Abraham Celis, al igual que la profesora Rogelia, tomó la capacitación de CONAFE en el estado de Oaxaca. Él cuenta que en el segundo año de la capacitación surgió la oportunidad de venir a Baja California para trabajar con niños en los campos agrícolas de esta región. Esta capacitación se dio por un acuerdo de gobierno entre los estados de Oaxaca y Baja California, es así como, le tocó ser de los seleccionados y viajó a continuar su capacitación como instructor en esta región.

Esta experiencia marcó su vida, pues comenta que después de su periodo de capacitación accedió a una beca CONAFE por cinco años para estudiar la universidad, tal como él deseaba, pero a la mitad de su preparación técnica en sistemas de computación decidió regresar a Baja California para convertirse en profesor de educación indígena. Así es como narra este momento:

Yo sentía la necesidad de regresar a San Quintín [...] Llego otra vez al CONAFE [oficinas de San Quintín] y les digo, sabes qué, quiero estudiar aquí la universidad. Entonces, me dicen que aquí hay una UPN que es para maestros, empiezo a investigar y veo que hay la licenciatura en educación indígena y pensé: ¡Esto es lo mío! Porque vengo ya como encaminado de estar donde la gente habla la lengua, las costumbres, lo que yo aprendí porque yo adquirí la lengua de ellos [mixtecos] y dije, a lo mejor yo puedo seguir con esa labor. Que estos niños que salen por necesidad no pierdan ese lazo, ¿no? Seguir impulsado, entonces yo, ya con los dos años de beca que me quedaban del CONAFE empecé en la UPN (Abraham Celis, *Entrevista*, 2015).

La experiencia en CONAFE, tanto para los profesores que se formaron en Baja California como para quienes lo hicieron en otros estados, fue un parte aguas para continuar con una carrera docente en educación indígena. Estos profesores, ya sea después o durante la capacitación en CONAFE, cursaron sus estudios de licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del campus San Quintín, lo que les dio elementos para presentar el examen en el concurso de oposición por una plaza de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI):

En 2006, 2007 más o menos se hace el concurso de oposición. Mi primer examen, que es según la nueva modalidad para entrar al sistema. Hago el examen y quedo elegido, y me dicen, vas a ir a Ensenada, te van a dar un curso y de ahí ya te asignamos la plaza y así fue como entré yo a educación indígena, por medio de ese examen (Abraham Celis, *Entrevista*, 2015).

Esta experiencia es similar en el caso de los demás profesores. El ingreso al servicio docente dentro del sub-sistema de educación indígena ha sido a través de un examen para ubicarlos en una plaza a ocuparse en los ranchos, ejidos y colonias del Valle de San Quintín. Es así como, poco a poco, los profesores llegan a prestar sus servicios docentes en la escuela Francisco González Bocanegra de la delegación Camalú.

VI.4. Recapitulación

A través de las experiencias de vida de los profesores observo episodios narrativos que trazan ejes biográficos similares sobre la decisión de estudiar y las motivaciones para convertirse en profesores indígenas. Están asociados con vivencias dentro del entorno familiar indígena donde estos hombres y mujeres crecieron conociendo el sacrificio que implica mantener un hogar con el ingreso económico del trabajo agrícola, la discriminación que se vive fuera del hogar asociada con características del fenotipo indígena, más allá de hablar o no una lengua indígena; y el esfuerzo que necesitan invertir para estudiar con el apoyo de los programas de becas como el de CONAFE.

Este conjunto de vivencias permite identificar sentidos y valores compartidos en torno a la construcción del “nosotros” indígena en el espacio escolar y del compromiso docente de apoyar y motivar a los niños de la comunidad para que estudien. Los profesores, en su práctica docente, manifiestan su preocupación por transmitir la lengua indígena en la escuela con orgullo, para favorecer el autoestima de los niños, y por sensibilizarlos sobre lo difícil y pesado que es el trabajo agrícola para que sean agradecidos con sus familias; y, para que se motiven a estudiar y salir adelante tal como ellos lo hicieron. Estas experiencias han hecho emerger en los profesores una agencia emocional (Archer, 2000) en su rol docente porque, en su tarea de educar está presente su compromiso por apoyar a los niños y sus familias para que continúen estudiando, para que sigan transmitiendo la lengua indígena y para que busquen becas o apoyos económicos que los ayuden a ejercer una profesión o un oficio diferente al trabajo agrícola con la intención de que mejoren sus condiciones de vida.

CONCLUSIONES FINALES

El modelo educativo intercultural en México responde a la política indigenista del Estado mexicano, acuñada en la posrevolución del siglo XX, así como a los fenómenos de movilidad interna e internacional. La escuela y los profesores indígenas ocupan un lugar estratégico en este modelo intercultural, aún anclado en la idea de diversidad cultural dicotómica indígena-mestizo que integra en la práctica, escasamente, las migraciones internas e internacionales contemporáneas. Los profesores de las escuelas indígenas enfrentan en el ámbito cotidiano la diversidad cultural local generando estrategias innovadoras que construyen constantemente las diferencias culturales entre las nuevas generaciones de indígenas.

Esta investigación inició con el propósito de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo las prácticas educativas de interculturalidad, promovidas por los profesores en las escuelas indígenas de Baja California, contribuyen a la construcción de la diferencia cultural? Dicha pregunta surgió a través de una experiencia previa de investigación sobre un diagnóstico de diversidad cultural y de estrategias escolares interculturales en escuelas indígenas de Baja California. A lo largo de ese proceso de investigación fui adentrándome hacia un tipo de diversidad multicultural que rompe con la noción cultural binaria indígena-mestizo de la construcción nacionalista de las escuelas indígenas. Este tipo de diversidad cultural se conforma por las características de la población indígena nativa y el impacto que ha tenido la migración nacional y transnacional, indígena y no indígena; mismas que han contribuido a la génesis y consolidación de una diversidad cultural multiétnica y multilingüe en el estado de Baja California.

Este apartado de conclusiones se organiza alrededor de la reflexión sobre los aportes de este estudio en tres niveles: teórico-conceptual, empírico-analítico y metodológico. Posteriormente cierro apuntando dos propuestas de directrices a partir de los hallazgos de este estudio y una recomendación para desarrollar prácticas educativas interculturales en escuelas del sistema educativo general.

En el terreno teórico-conceptual la investigación dialogó y revisó críticamente el modelo de interculturalidad vigente en México a la luz del caso de estudio de una escuela en una región agrícola del Estado de Baja California, en frontera con Estados Unidos. Al respecto, es importante señalar que en México y América Latina, la interculturalidad se ha

incorporado en las políticas sociales y educativas a mediados de la década de los años 90 como una perspectiva hegemónica del Estado nación que busca atender a la diversidad cultural asociada con la integración de los grupos indígenas, que realizan migración interna sur-norte o campo-ciudad, y con la integración de grupos extranjeros inmigrantes (Dietz y Mateos Cortés, 2013). En otras palabras, la interculturalidad se ha abordado desde una perspectiva de inclusión social binaria, o bien adscripción étnica indígena-mestizo, reduciendo la diversidad cultural a dos fenómenos de migración: interna y extranjera. Además, esta perspectiva tiende a homogeneizar a los grupos indígenas y extranjeros como dos grandes grupos culturales sin identidades particularizantes al interior.

En ese sentido, la interculturalidad se ha teorizado a partir de tres enfoques (Walsh, 2010; Dietz, 2017) que buscan dar explicación sobre las formas de intervención que ha tenido el Estado en las políticas educativas de atención a la diversidad, en los primeros dos enfoques, y sobre la única vía de intervención contra-hegemónica que pueden tener las minorías étnicas (indígenas y/o extranjeras) como agentes sociales.

El primer enfoque es el *relacional*, hace referencia al contacto e intercambio entre culturas a través de prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad, sin considerar el contexto de poder, dominación y colonialidad donde suceden estos intercambios. El segundo enfoque es el *funcional* porque se basa en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia cultural con el objetivo de incluir éstas al interior de una estructura social dada (Tubino, 2005). El tercer enfoque es el *crítico* porque propone un cambio de paradigma en la interculturalidad al buscar el reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder, racializado y jerarquizado, con los “blancos” arriba y los pueblos indígenas y afrodescendientes abajo (Walsh, 2010).

Estos tres enfoques de la interculturalidad permiten construir tres aproximaciones epistémicas para el estudio de la diversidad y la diferencia cultural en dos niveles: macro-social, a nivel de la estructura y las políticas sociales; y micro-social, a nivel de la agencia social de los individuos. Sin embargo, para el caso de este estudio, descubrí que el uso complementario (Dietz, 2017) de estos enfoques permite construir una perspectiva de análisis intercultural a nivel meso-social, es decir, de las prácticas sociales en la escuela indígena

donde se cristaliza la negociación y el ajuste entre la normatividad educativa, a nivel estructural, y la creatividad del trabajo docente, a nivel de los agentes.

En otras palabras, a nivel teórico-conceptual, el aporte de mi estudio para el análisis y la reflexión sobre la interculturalidad es la construcción de un esquema analítico meso-social en tres dimensiones: la institucionalidad de la escuela indígena, las prácticas educativas interculturales y el papel de los agentes sociales en la producción-reproducción social y cultural indígena al interior de la escuela. Esta dimensión meso, dialoga con la dimensión micro, de las prácticas educativas interculturales en el aula y la construcción de la diferencia donde el idioma materno no es la lengua indígena, sino el español. Lo cual obliga a reconceptualizar la indigeneidad en la caracterización de la interculturalidad a nivel local.

A continuación expongo los hallazgos empírico-analíticos de mi trabajo derivados de este esquema de análisis para la interculturalidad en la práctica.

a) Construcción e identificación étnica indígena inter-institucional: la escuela indígena en el contexto del sistema educativo regional.

La escuela indígena sostiene relaciones inter-institucionales con el sistema de educación general y con el sub-sistema de educación indígena. A través de estos dos tipos de relaciones sistémicas identifiqué que la escuela participa, a través de los profesores y los niños, en prácticas educativas interculturales donde en un ejercicio de *auto-percepción* y *hetero-percepción* se construye lo indígena. En un escenario acotado institucionalmente por rituales de exhibición de lo indígena se exaltan constantemente los emblemas de etnicidad clásicos: como la lengua indígena y las tradiciones indígenas. En este nivel no parece haber mucha permeabilidad a los cambios culturales como lo multilingüe de las escuelas.

Por otra parte, en el caso de la construcción de identificación indígena, el análisis de los hallazgos en este nivel permite vislumbrar prácticas educativas interculturales de disputa por la apropiación de un capital escolar intercultural asociado con la lengua indígena. Es decir que, a pesar de que al interior de la escuela trabajen la enseñanza de lengua indígena de forma multilingüe, a nivel inter-institucional el mixteco se convierte en la lengua indígena dominante en este campo, al punto de que los concursos sobre cantos, poemas u otras manifestaciones artísticas se realizan en mixteco.

Se puede decir que, a nivel interinstitucional, la interculturalidad tiende a homogenizar el rostro de la diferencia cultural y a reducir la diversidad bajo un emblema dominante asociado al poder que los profesores mixtecos han logrado en el sub-sistema educativo indígena de la región de San Quintín

En el caso de la construcción de diferencia indígena de esta escuela, frente a otras escuelas e instituciones educativa y culturales no indígenas, el análisis muestra que en la práctica se hacen visibles las condiciones de desigualdad de recursos (Theborn, 2013) del contexto agrícola en el que viven las familias jornaleras, en su mayoría indígenas, lo que resulta en una construcción de diferencia cultural étnica indígena asociada con la pobreza, como condición de clase. Estas condiciones, a su vez, posicionan a esta escuela en desventaja frente a otras escuelas no indígenas y/o de contexto urbanos, en términos de recursos de la escuela y los capitales sociales de los alumnos por la condición jornalera de los padres. En resumen la interculturalidad en el espacio interinstitucional disminuye la representación de la diversidad cultural presente en las escuelas y está marcada por su intersección con la clase social de la condición de jornaleros agrícolas en el contexto regional.

b) Prácticas educativas interculturales en la escuela y de nivelación de la desigualdad.

En el análisis de las prácticas educativas al interior de la escuela indígena, pude identificar que los profesores desarrollan estas prácticas a partir de dos objetivos. Un primer objetivo se vincula con promover la construcción de la identidad indígena desde la escuela; y, un segundo objetivo se ubica en las prácticas educativas para nivelar las condiciones de desigualdad de recursos entre los niños.

En el caso de las prácticas educativas interculturales se ubican dos: enseñanza de lengua indígena y ejemplos didácticos sobre el trabajo agrícola. El análisis de estas prácticas muestra que la enseñanza de lengua indígena, de forma multilingüe y multigrado, es una iniciativa que promueve aspectos positivos sobre la noción de diferencia y diversidad cultural porque no existe una lengua dominante adentro del salón de clases. Además, como no siempre el profesor que imparte la clase es hablante de la lengua que está enseñando, la dinámica de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma horizontal porque todos aprenden de todos a través del intercambio de conocimientos entre los profesores y los niños. Aunque, a través de las entrevistas con los padres, profesores y alumnos/as es evidente que no hay un aprendizaje

que lleve al dominio de una lengua, sino que tal aprendizaje es reforzado en el hogar. Por lo que podríamos señalar que estamos frente a programas de sensibilización cultural, como lo señaló en entrevista la profesora Zenaida Sarmiento.

Por otra parte, en el análisis sobre los ejemplos del trabajo agrícola, los profesores promueven un discurso ambivalente en la identificación con lo indígena. Por ejemplo, el análisis muestra que los profesores elaboran problemas de matemáticas y proponen temas para escribir cuentos sobre la siembra y la cosecha de las frutas y verduras que produce el Valle de San Quintín; es decir, utilizan situaciones que se viven en el entorno familiar de los niños para afianzar conocimientos del currículo de educación básica. Estas enseñanzas son un claro ejemplo de la educación intercultural en la práctica porque se combinan conocimientos escolares con conocimientos comunitarios.

Sin embargo, a la par de estas enseñanzas, los profesores hablan sobre las condiciones de explotación a las que se enfrentan los trabajadores agrícolas para motivar a los niños a que estudien porque así no tendrán que realizar ese tipo de trabajo. En ese discurso, los profesores ponen de ejemplo su experiencia para mostrarles cómo es posible identificarse como indígenas desde otro lugar social diferente al trabajo agrícola. De manera que, el análisis permite observar que el estudio sigue siendo una vía de movilidad social para los profesores.

En el caso de las prácticas educativas para nivelar las condiciones de desigualdad de recursos entre los niños se pueden distinguir dos situaciones. Una situación está relacionada con los emblemas de uniformidad que se promueven en todas las escuelas a través del uso del uniforme, la guía escolar y las adaptaciones curriculares para mejorar los desempeños escolares de todos los niños. A través del análisis puedo afirmar que, para los profesores de esta escuela, el uso de esos emblemas de uniformidad no solo se promueven bajo la ilusión nacionalista de las escuelas indígenas de crear comunidad en la semejanza (Anderson, 1997). Estos emblemas se promueven al interior de la escuela Bocanegra con la intención de generar, entre los niños, condiciones mínimas de bienestar para acceder a la educación; es decir, de nivelar condiciones de desigualdad de recursos, que proviene de la economía familiar, entre los niños asociadas con la vestimenta, los útiles escolares y las tareas sin acompañamiento de sus padres.

Otra situación está relacionada con fomentar hábitos de limpieza, colaboración y autocuidado entre los niños. Para esto, los profesores han implementado la conformación de un rol

de aseo del salón de clases por equipo y el uso de listas al frente del grupo donde se anotan los nombres de quienes han cumplido con las tareas o han destacado en algo, a la vez, que también se anota a quienes tienen mala conducta o poca higiene como señal de sanción pública. En ese sentido, este mecanismo para incentivar buenos hábitos y valores puede derivar en un detonador de diferencias y de castigo como un efecto contrario al que se busca.

En resumen la interculturalidad en el aula, a través de las prácticas docentes, está enfocada en elevar el autoestima y la valoración de la adscripción étnica, y la nivelación de la desigualdad originada en la extracción de clase trabajadora de los alumnos, así como las microdesigualdades asociadas a dinámicas domésticas específicas de las familias al interior del salón. De nuevo, la lengua vuelve a ser el gran emblema de la práctica intercultural de los docentes y la condición de jornaleros de las familias del alumnado.

c) Los agentes de la interculturalidad: los profesores indígenas como intermediarios culturales.

En el análisis de la constitución de los profesores, como agentes de intermediación cultural, se pudo identificar que en términos generales comparten el origen étnico, migrante y de clase social de las familias a las que pertenece la mayoría del alumnado de las escuelas.

El análisis de las trayectorias biográficas de los profesores muestra huellas comunes que señalan la ruptura intergeneracional con el trabajo campesino o agrícola. Esta ruptura representa, para ellos, la posibilidad de alcanzar movilidad social a través del estudio. De manera que, la oportunidad de estudiar y de convertirse en profesores no solo mejora sus condiciones económicas, sino también incentiva en ellos un compromiso docente por motivar y apoyar a los niños para que no dejen de estudiar. Es importante señalar el papel de la política indigenista en estas trayectorias, en particular, de instituciones como el CONAFE y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que fomentan programas educativos donde los futuros docentes pueden recibir una remuneración o trabajar a la par de sus estudios.

A partir del ejercicio del rol docente, los profesores despliegan un sentido de interculturalidad a través de su preocupación por transmitir la lengua indígena en la escuela con orgullo para favorecer el autoestima de los niños y por sensibilizarlos sobre lo difícil y pesado que es el trabajo agrícola para que sean agradecidos con sus familias. Estos dos

elementos de intermediación cultural están contribuyendo a la construcción de la identidad indígena desde la institución escolar.

Estos dos componentes de la trayectoria biográfica producen una visión de la interculturalidad y práctica docente en la que los profesores están altamente implicados en términos identitarios y de posición social. En otras palabras, no tienen distancia cultural ni de clase con su alumnado, por lo que funcionan como intelectuales orgánicos en el amplio sentido *gramsciano*, sin escapar completamente a las contradicciones de la ideología nacionalista en la que se formaron como profesionistas y las presiones como gremio laboral.

A nivel metodológico, la interculturalidad en las escuelas se ha estudiado principalmente desde la tradición antropológica de la etnografía. De manera que, en este estudio desarrollé dos estancias de trabajo etnográfico que consistieron en participar de las rutinas, actividades y dinámicas de la escuela Francisco González Bocanegra para identificar las prácticas educativas interculturales.

Para el desarrollo de la etnografía se presentan distintos retos. En el caso de este estudio identifiqué tres tipos de retos que abonan a la construcción de metodologías para el análisis de la diversidad y la diferencia cultural en espacios escolares. El primer reto está relacionado con el proceso de inmersión en la escuela y en la dinámica escolar porque no es fácil ingresar en los salones de clases para observar cómo trabajan los profesores, los comportamientos de los niños y todo el entramado de relaciones sociales que se desarrollan en ese espacio institucional.

En el proceso de inmersión me ayudó mucho desarrollar una actitud de “saber estar” (Restrepo, 2016), o bien, de integración a las actividades y situaciones cotidianas de esta escuela. En ese sentido, considero que mi experiencia previa como docente me dio elementos para saber cómo involucrarme en el trabajo de los profesores de forma auxiliar y a cómo relacionarme con los niños desde un lugar de respeto, colaboración y diálogo. Estos conocimientos previos me ayudaron a establecer una relación con los profesores, pues, incluso me pidieron que ayudara impartiendo clases cuando un profesor tuvo que ausentarse unos días por motivos de salud. Es decir, estas condiciones me permitieron desarrollar un vínculo de confianza.

El segundo reto está relacionado con el desarrollo de una “doble reflexividad etnográfica” (Dietz, 2012) en la construcción de las categorías empíricas para el análisis de la interculturalidad en la práctica. Esta “doble reflexividad etnográfica” se refiere a la relación y contraste entre el discurso y la práctica de los profesores sobre la interculturalidad. Es así como, entre la primera y la segunda estancia de trabajo de campo, realicé una visita a la escuela para dialogar con los profesores sobre mis primeras reflexiones y categorías de análisis.

Esta visita fue muy enriquecedora porque los profesores expresaron sentirse reflejados en la sistematización de las prácticas educativas que identifiqué hacia adentro y hacia fuera de la escuela. En otras palabras, coincidieron en señalar que la enseñanza de lengua indígena es muy importante para el desarrollo de una educación intercultural en el Valle de San Quintín, de igual forma, en el diálogo con ellos surgió la inquietud de explicarme que durante su niñez tuvieron experiencia directa o con su familia sobre las condiciones del trabajo en el campo y, por esa razón, no quieren que los niños crezcan pensando que “su lugar” es trabajando en el campo.

A partir de este diálogo con los profesores surgió la necesidad de ahondar en sus experiencias de vida para entender su rol de intermediación cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural. De igual forma, el diálogo con los profesores contribuyó de manera notable a la construcción de los instrumentos para dirigir los grupos de discusión y para realizar las entrevistas, y para cerrar el seguimiento de observación participante en la escuela.

El tercer reto se relaciona con aprender a utilizar la *auto-percepción* de ser “otra”, en ese contexto, como una estrategia para la inmersión y para el análisis. El continuo monitoreo de cómo me sentía viviendo en un contexto ajeno a mi entorno cotidiano, cómo era vista por los profesores, por los niños y los padres de familia. Esta vigilancia epistemológica junto con la experiencia sensible, me ayudó mucho a ser reflexiva y crítica sobre mi lugar social de privilegio frente a ellos y, desde ese espacio de reflexión, aprendí a reconocer mi voz y la voz de mis interlocutores.

Con esto quiero decir que, el ejercicio analítico de distinción entre el *etic* y el *emic* no solo pasa por la observación, la descripción y la sistematización de las experiencias de campo que estamos registrando continuamente en el diario sino también pasan por el cuerpo, por la

emoción, la experiencia de ser intrusos en un espacio ajeno porque esa experiencia de ser “otra” permite empatía con las personas con quienes trabajamos y nos acerca a tener claridad sobre el alcance de nuestra propia reflexión y sobre la reflexión de esas otras voces.

A manera de agenda de investigación identifiqué dos vías de estudio a continuar. En la primera vía, considero necesario realizar un estudio comparativo con una escuela de contexto urbano y/o una escuela donde no exista una práctica educativa intercultural tan clara y sistematizada como el programa multilingüe y multigrado para la enseñanza de lengua indígena que trabajan en la escuela Bocanegra.

Esta comparación permitirá una discusión sobre el papel de *intermediario* cultural que ejercen los profesores indígenas en estas escuelas. Me interesa observar si los profesores indígenas, en un contexto urbano, siguen manifestando una agencia creativa y emocional en su trabajo docente ante las situaciones de desventaja social y cultural que viven las niñas y los niños en el espacio escolar y familiar.

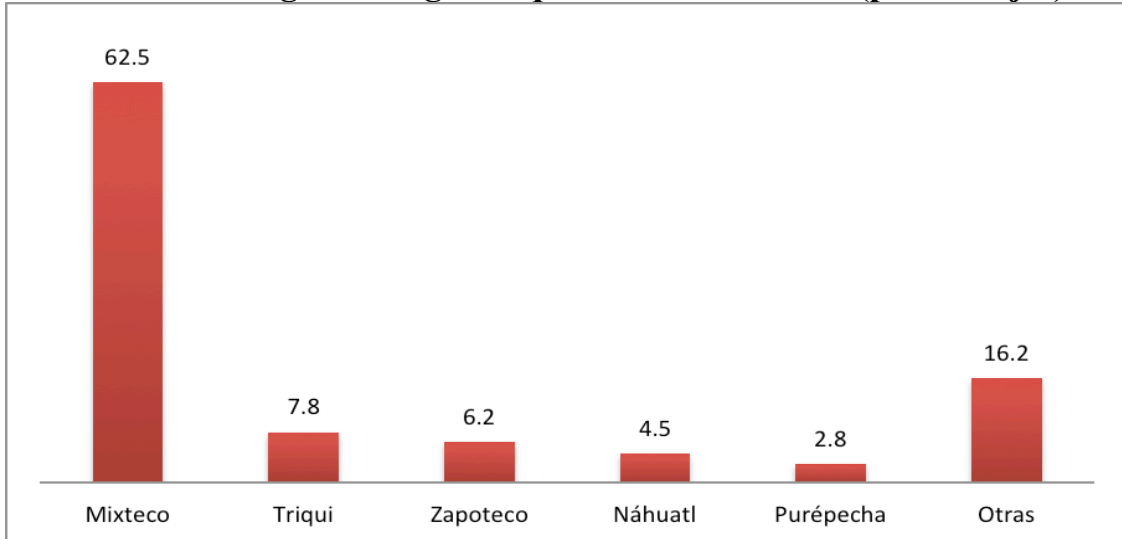
La segunda vía se orienta hacia el estudio sobre el impacto del programa multilingüe y multigrado de la escuela Francisco González Bocanegra entre los niños, una vez que estos alumnos transitan a otros niveles escolares donde no existe la educación intercultural.

Considero que, a través del ejemplo de la escuela Bocanegra, las escuelas primarias del sistema educativo general pueden retomar el programa de enseñanza de lengua indígena a través de vocabulario mínimo por campos semánticos para sensibilizar a los niños sobre la diversidad de lenguas indígenas nativas de la región. Por ejemplo, en Baja California podrían enseñarse cantos, poemas y/o leyendas en lengua kumiai, cucapah, kiliwa, entre otras, para que los niños las interpreten en los festivales donde se celebran efemérides nacionales.

Esta iniciativa no solo contribuiría a la visibilidad, conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural que existe en un país plurilingüe como México sino que, además, podría crear una vinculación entre el Sistema Educativo y la Dirección General de Educación Indígena para que los profesores indígenas tengan espacios de encuentro y diálogo con los profesores no indígenas donde puedan compartir estrategias didácticas para la enseñanza de lengua indígena.

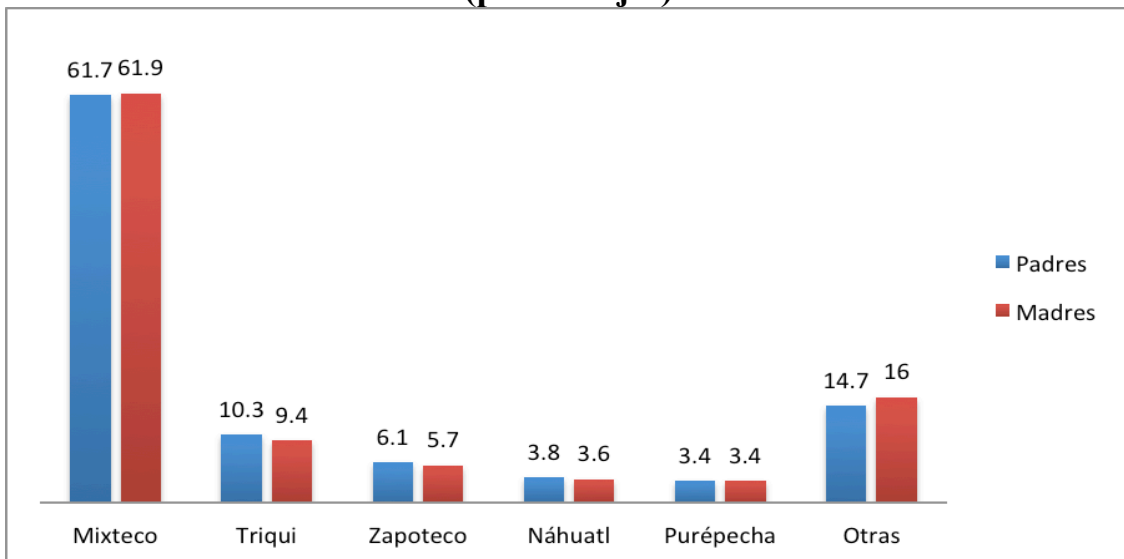
ANEXOS

Anexo 1. Lenguas indígenas que hablan los niños (porcentajes)



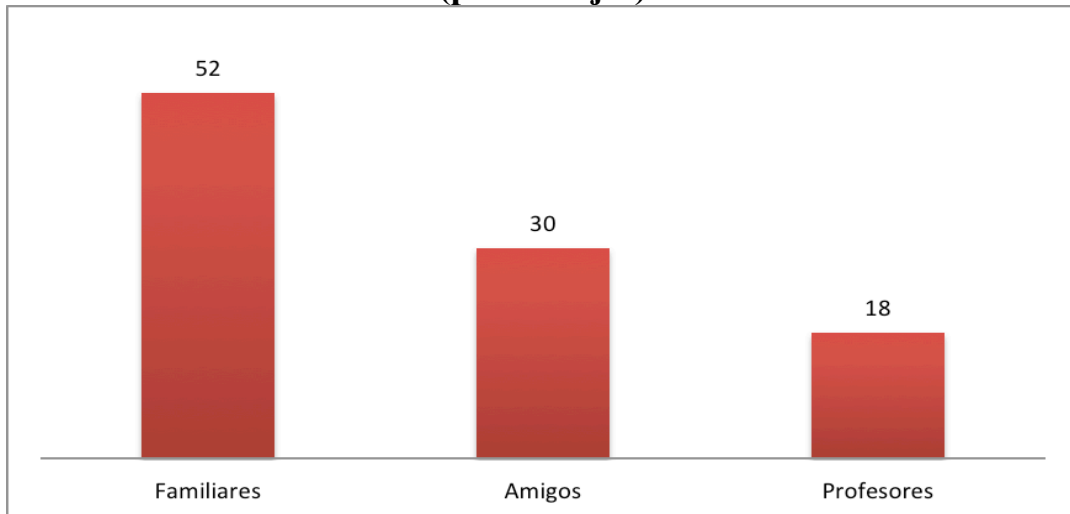
Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

Anexo 2. Lenguas indígenas que hablan los padres de familia (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

Anexo 3. Personas con quien les gusta hablar en lengua indígena (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con la base datos del Cuestionario a Niños, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, El Colegio de la Frontera Norte, 2014.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Nery, Jesús (2012) “Diferencia racial en docentes de educación básica de Tijuana y Tecate. Un estudio exploratorio” en *Culturales*, Vol. VIII, Núm. 15, Enero-Junio, p.47-80, Mexicali: UABC.

Anderson, Benedict (1997) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, 1ra. Ed, 1ra. Reimp., México: Fondo de Cultura Económica.

Archer, Margaret (2000) “Humanity and reality: emotions as commentaries in human concerns” en *Being Human: The problem of Agency*, 1ra. Ed., p.193-221, UK: Cambridge University Press.

Bensasson, Laura (2013) “Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?” en Bertely, María (2006) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México: CIESAS.

Bertely, María (2007) *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, 1ra. Ed, 1ra. Reimp., México: Paidós.

Bertely, María (2006) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México: CIESAS.

Bertely, Gasché y Podestá (Coord.) (2008) *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya Yala, CIESAS, UPN, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Boccaro, Guillaume (2012) “La interculturalidad como campo social. Notas del multiculturalismo en Chile” en *Cuadernos Interculturales*, vol. 10, núm. 18, 2012, pp. 11-30. Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile

Bourdieu, Pierre (1999) *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona: Anagrama Ed.

Bourdieu, Pierre (1991) *El Sentido Práctico*, Madrid: Taurus Ed.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981) *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2da. Ed., Barcelona: Editorial Laia.

Corona, Rodolfo y Arcelia Serrano (2010) “Cuantificación y perfil sociodemográfico de los hogares en condición indígena en el municipio de Tijuana”, en Laura Velasco, Rodolfo Corona, Marie Laure Coubès, Marcos Reyes y Rafael Vela, 2010, *Tijuana Indígena. Estudio sobre las condiciones de vida e integración social de la población indígena a la ciudad*, México, D.F., CDI, Pp. 34-35.

Cho, Williams Crenshaw y McCall (2013) "Toward a field of intersectionality studies: theory, applications and praxis" en *Signs*, Vol. 38, Núm. 4, verano, pp. 785-810, Chicago: The University of Chicago Press.

Czarny, Gabriela (2008) *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, México: UPN.

Dietz, Gunther (2017) "Interculturalidad: una visión antropológica" en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXXIX, Núm. 156, México: IISUE-UNAM.

Dietz, Gunther (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, 1ra. Ed, México: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, Gunther y Selene Mateos Cortés (2013) *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, 1era. Ed., 1er. Reimp., México: SEP-CGEIB.

Domenech, Eduardo (2014) "Bolivianos en la escuela argentina: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana" en *REHU*, Brasilia, Año XXII, Núm. 42, p. 171-188, Enero-Junio 2014.

Dubet, Francois (2007) "El declive y las mutaciones de la institución" en *Revista de Antropología Social*, Núm. 16, p.39-66

Durin, Severine (2007) "¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León" en *Frontera Norte*, Vol. 19, Núm. 38, Julio-Diciembre 2007, p. 63-90, México: COLEF.

Fajardo, Delia (2011) "Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión" en *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, Año 9, Vol. IX, Núm. 2, 2 de Diciembre 2011, p.15-29, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Garduño, Everardo (2011) *De comunidades inventadas a comunidades imaginadas y comunidades invisibles. Movilidad, redes sociales y etnicidad entre los grupos indígenas yumanos de Baja California*, México: UABC/CIC-MUSEO/CDI.

Gellner, Ernest (2001) *Naciones y Nacionalismo*, 1ra. Ed., 3ra. Reimp., Madrid: Alianza Editorial.

Goldstein, Tara (2007) "Educating world teachers for Cosmopolitan classrooms and schools" en *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 27, Núm. 2, Julio, p.131-155.

Guber, Rossana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Bogotá: Norma Ediciones.

Hajisoteriou, Christina y Panayiotis Angelides (2014) “Listening to the children’s voices on intercultural education policy and practice”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, p.1-19

Hall, Stuart (2003) “1. Introducción: ¿Quién necesita identidad?” en Stuart Hall y Paul Du Gay (Coord.) *Cuestiones de identidad cultural*, p. 13-39, Madrid: Amorrortu Ed.

Hammersley Martyn y Paul Atkinson (1994) “El diseño de la investigación: Problemas, casos y muestras.”, pp. 39-71, en *Etnografía, Métodos de Investigación*, Paidós.

Hé Hernández, Carlos y Betzabé Valdez [Reporte de investigación] 2016, *Reporte cuantitativo sobre la demanda educativa potencial y no atendida de menores indígenas y no indígenas en la región del Valle de San Quintín, 2000, 2010 y 2015*, Tijuana, Baja California: El Colegio de la Frontera Norte/Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos del Estado de Baja California.

Hobsbawm, Eric (1992) *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality*, 2da Ed, Reino Unido: University Press, Cambridge.

Hüpping, Birgit y Petra Bükler (2014) “The development in intercultural pedagogy and its influences on primary schools” en *Intercultural Education*, Vol. 25, Núm. 1, 1-13. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.878072> Fecha de consulta: 3 de Octubre 2014.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010) “Principales resultados por localidad (ITER)”, *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, en “Censo de Población y Vivienda 2010”, < http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx>, consultado el 10 de Junio de 2015.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2009) “Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena” en <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf>, consultado el 15 de junio de 2015.

Jiménez, Ayora y Kreisel (2013) “Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular” en Bertely, Dietz y Díaz (Coords.) *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*, p.477-511, México: ANUIES-COMIE.

Leeman, Yvonne y Guuske Ledoux (2003) “Intercultural education in Dutch school” en *Curriculum Inquiry*, Vol. 33, Núm. 4, Invierno 2003, p. 385-399.

León, Lucila y Mario Alberto Magaña (2006) “El periodo misional 1697-1849” en Samaniego, Marco Antonio (Coord.) *Breve historia de Baja California*, p.27-62, Mexicali: UABC-Porrúa.

Lestage, Françoise (2011) *Los mixtecos en Tijuana: reterritorialización y construcción de una identidad colectiva*, Tijuana, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte.

Margel, Geysler (2001) “Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez” en Tarrés, María Luisa (Coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Porrúa-El Colegio de México-FLACSO.

Martínez, Regina *et al.* (2014) “The Different faces of mestizaje. Ethnicity and Race in Mexico” en Telles, Edward (and Project on Ethnicity and Race in Latin America) *Pigmentocracies. Ethnicity, race and color in Latin America*, p.36-80, North Carolina: The University of North Carolina Press.

Martínez, Regina y Angélica Rojas (2006) “Indígenas urbanos en Guadalajara: Etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas” en Yanes, *et al.* (Coord.) *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, p. 69-93, México: UACM-GDF-SDR.

Martínez Canales, Alejandro (2014) “Miradas hacia la educación intercultural: ‘Profes de lengua indígena’ en escuelas primarias en el área metropolitana de Monterrey” en *Iberofórum*, Año IX, No.17, Enero-Junio 2014, p.122-145. Disponible en: www.uia/iberoforum, Fecha de consulta: 1 de Febrero 2016.

Mateos Cortés, Laura Selene (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, 1ra. Ed, Quito: Ediciones Abya-Yala.

Niemi, Pia *et al* (2014) “Discussing school celebrations from an intercultural perspective –a study in Finnish context” en *Intercultural Education*, Vol. 25, Núm. 4, p. 255-268. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2014.926143> Fecha de consulta: 31 de Octubre de 2014.

Passeron, Jean Claude (1983) “La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de “contradicción interna” en *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. 1, No. 3, (Sep-Dic), p.417-442, México: El Colegio de México.

Pérez, Tiburcio (2004) “Breve recuento histórico de la educación indígena en Baja California”, *Informe de la Coordinación Estatal de Educación Indígena*, Tijuana: SEE.

Quintero, Cirila y María Eugenia De la O (2003) “VI. Historia y cultura de los trabajadores de la frontera México-Estados Unidos” en José Manuel Valenzuela (Coord.) *Por las fronteras del*

norte. *Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos*, p.201-245, México: CONACULTA-FCE.

Rappaport, Joanne (2007) “Intelectuales públicos indígenas en América Latina: Una aproximación comparativa” en *Revista Iberoamericana*, Vol. LXXII, Núm. 220, Julio-Septiembre, pp. 615-630.

Rebolledo, Nicanor (2010) “Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México 1939-2009 en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (Coord.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos*, p.113-158, México: UPN.

Restrepo, Eduardo (2016) *Etnografía: alcance, técnicas y éticas* [Manuscrito en preparación], Bogotá: Universidad Javeriana-Caja de Herramientas Ed.

Rockwell, Elsie (2005) “De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela” en *La escuela cotidiana*, 1ra. Ed., 5ta. Reimp., p.13-57, México: FCE.

Saldívar, Emiko (2006) “Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF” en Yanes, *et al*, coord. (2006) *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, p. 90-125, México: UACM-GDF-SDR.

Sánchez-Parga, José (2013) *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*, Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Schmelkes, Sylvia (2013) “Educación para un México intercultural” en *Sinéctica*, feb 2013, No. 40, p1-12. 12p.

Schmelkes, Sylvia (2004) “La educación intercultural, un campo en proceso de consolidación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 20, pp. 9-13.

Soria, Sofía (2014) “El lado oscuro del proyecto interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión” en *Revista Tabula Rasa*, No.20: 41-60, enero-junio 2014. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-20/03-Soria.pdf>

Therborn, Göran (2013) *La desigualdad mata*, Madrid: Alianza Editorial.

Tubino, Fidel (2005) “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, 24-28 de enero. Disponible en: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

Valdiviezzo, Laura (2009) “Bilingual intercultural in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretation of government policy” en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 12, No. 1, p.61-79.

Valenzuela, José Manuel (2003) (Coord.) *Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos*, p.169-197, México: CONACULTA-FCE.

Vargas Evaristo, Susana (2016) “Constelación narrativa de resistencia. Jóvenes hijos de trabajadores agrícolas en la frontera México-Estados Unidos” en *Revista Norteamérica*, Año 11, Núm. 1, enero-junio, pp. 43-73.

Vargas Evaristo, Susana (2006) “El papel de los niños trabajadores en el contexto familiar. El caso de migrantes indígenas asentados en el Valle de San Quintín, B.C.” en *Revista Papeles de Población*, Núm. 48, CIEAP/UAEM, abril-junio, pp. 228-245.

Vargas Evaristo, Susana y Abbdel Camargo Martínez (2007) “Migración, trabajo y organización intrafamiliar, el papel de las mujeres y niños (as) indígenas en una región intermedia de migración” en Blanca Suárez y Emma Zapata Martelo (Coords.) *Ilusiones, sacrificios y resultados. El escenario real de las remesas de emigrantes a Estados Unidos*, p.399-451, México: PEMSA.

Vargas-Manrique, P.J. (2016 enero-junio) *Una educación desde la otredad*, Rev. Cient. Jen. José María Córdova 14 (17), 205-228.

Velasco, Laura [Reporte de resultados. Estudio exploratorio] 2016, *Diagnóstico sobre no asistencia escolar de niños y adolescentes en riesgo y deterioro del tejido social en el Valle de San Quintín, Ensenada, Baja California*, Tijuana, Baja California. El Colegio de la Frontera Norte/Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos del Estado de Baja California.

Velasco, Laura (2013) “Escuela y reproducción social de familias migrantes: hijos e hijas de jornaleros indígenas en el noroeste mexicano” en *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 28, Núm. 1(82), enero-abril, pp.189-218, México: El Colegio de México.

Velasco Ortiz, Laura (2007) “Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana” en *Papeles de Población*, núm. 52. UNAM, Toluca, México, abril-junio, pp. 184-209.

Velasco Ortiz, Laura (2003) “Migración indígena y diversidad cultural en Baja California” en Valenzuela, José Manuel (Coord.) *Por las fronteras del norte. Una aproximación cultural a la frontera México-Estados Unidos*, p.169-197, México: CONACULTA-FCE.

Velasco, Laura y Daniela Rentería [Reporte de investigación] 2015, *Diagnóstico y evaluación de las estrategias escolares para la interculturalidad: experiencias locales ante la diversidad cultural de Baja California*, Tijuana, Baja California. El Colef/DGEI/CONACYT, 2014-2015

Velasco, Laura, Christian Zolniski y Marie-Laure Coubès (2014) De jornaleros a colonos: residencia, trabajo e identidad en el Valle de San Quintín, Tijuana, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte.

Velasco, Laura, Rodolfo Corona, Marie Laure Coubès, Marcos Reyes y Rafael Vela (2010) *Tijuana Indígena. Estudio sobre las condiciones de vida e integración social de la población indígena a la ciudad*, México, D.F., CDI.

Velasco, Saúl (2010) “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste” en Velasco, Saúl y Aleksandra Jablonska (Coord.) Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos, p.63-112, México: UPN.

Walsh, Catherine (2010) “Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época”. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por : Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, 9-11 de Marzo. Disponible en: www.uchile.cl/documentos/inteculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf

Walsh, Catherine (2005) “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad” en Revista *Signo y Pensamiento*, No.46, Vol. XXIV, enero-junio 2005. Disponible en: www.revistas.javeriana.edu.co

Zolniski, Christian (2011) “Técnicas, desafíos y ética en el método etnográfico”, conferencia recuperada en: <https://www.youtube.com/watch?v=XYnEGrxcij5> Fecha de consulta: 25 de Abril de 2016.

ENTREVISTAS

Brisa [*grupo focal niños*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 28 de Octubre.

Brenda [*grupo focal padres*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la

diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Christian [*grupo focal niños*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 28 de Octubre.

Ernesto [*grupo focal niños*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 28 de Octubre.

Gustavo [*grupo focal niños*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 28 de Octubre.

Gustavo [*grupo focal padres*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Jorge [*grupo focal padres*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Karina [*grupo focal padres*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Lidia [*grupo focal padres*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Mamá de Jesús [*entrevista*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 16 de Marzo.

Profesor Abraham Celis [*entrevista*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de

la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 9 de Noviembre.

Profesor Alfredo [*entrevista grupal*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 15 de Julio.

Profesora Eriberta Chávez [*entrevista*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 7 de Noviembre.

Profesora Rogelia Santiago [*entrevista*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 26 de Marzo.

Profesora Zenaida Sarmiento [*entrevista*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 8 de Noviembre.

Profesora Zenaida Sarmiento [*entrevista grupal*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 15 de Julio.

Rebeca [*grupo focal padres*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

Roberto [*grupo focal padres*], 2016, Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, por Daniela Rentería, LA INTERCULTURALIDAD EN LA PRÁCTICA: La construcción de la diferencia cultural en los niños de escuelas indígenas en Baja California, Camalú, Ensenada, Baja California, El Colegio de la Frontera Norte, 30 de Octubre.

La autora es Maestra en Estudios Culturales por El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) y Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es profesora de asignatura en el área de teoría social de la comunicación de la Universidad Iberoamericana (UIA) Ciudad de México-Tijuana. Ha participado en algunas investigaciones relacionadas con educación, migración e identidad. Egresada del Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF).

Correo electrónico: rdanielita@gmail.com

©Todos los derechos reservados. Se autoriza la reproducción y difusión total y parcial, por cualquier medio, indicando fuente.

Forma de citar:

Rentería Díaz, I. (2018) Practicando la interculturalidad en una escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el Valle de San Quintín, Baja California. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. México. 170pp.