



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

"Pautas culturales de crianza y pertinencia educativa en los programas no escolarizados de educación inicial indígena"

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta:

Luis Alfredo Gutiérrez Castillo

Director de Tesis:

Dr. Antonio Carrillo Avelar

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. DISCURSO CULTURAL Y EDUCACIÓN EN MÉXICO	11
1.1. El discurso sobre la cultura.....	11
1.1.1. Cultura y política cultural.....	12
1.1.2. Teorías de la cultura.....	18
1.1.2.1. Evolución y civilización humana: Universalismo.....	21
1.1.2.2. Tradición y cultura nacional: Relativismo cultural.....	23
1.1.2.3. Cultivo del espíritu por la elite cultural: Alta cultura.	26
1.2. Diversidad cultural e intervención social.....	28
1.2.1. Orígenes de la diversidad cultural.....	28
1.2.2. Multiculturalismo: lo factual y lo normativo.....	33
1.3. Política cultural y educación en México.....	37
1.3.1. Asimilación e integración cultural: Universalismo.....	39
1.3.2. Política de reconocimiento: Pluralismo cultural.....	41
1.3.3. Educación intercultural.....	48
1.4. La educación Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas.....	54
CAPÍTULO 2. DISEÑO ETNOGRÁFICO SOBRE LA PERTINENCIA CULTURAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA.....	59
2.1. Planteamiento del problema.....	60
2.2. Objetivos.....	67
2.3. Metodología.....	68
2.4. Análisis del discurso.....	71
2.5. Descripción del universo atendido.....	75
CAPÍTULO 3. COMUNIDAD Y FAMILIA EN LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL.....	77
3.1. Prácticas culturales socializadoras en la comunidad.....	77
3.1.1. Demografía y conformación socioeconómica.....	77
3.1.2. Dinámica cultural.....	81
3.2. Prácticas culturales socializadoras en la familia.....	85
3.3. La mujer protagonista de la socialización infantil.....	89

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL.....	97
4.1. Tendencias de la Educación Inicial como base de la socialización.....	97
4.2. La educación inicial intercultural bilingüe.....	103
4.2.1. Antecedentes del programa de educación inicial indígena.....	103
4.2.2. Lineamientos de la Educación Inicial Indígena.....	111
4.3. Historia de vida y practica profesional de la maestra de educación inicial en la comunidad.....	115
4.3.1 Su formación.....	116
4.3.2. La contingencia de la docencia.....	118
4.3.3. Condición de mujer.....	121
4.3.4. Condición profesional y laboral.....	122
4.3.5. Marco conceptual para su labor profesional.....	124
4.3.6. Forma de operación.....	125
4.3.7 Propósitos, contenidos y actividades.....	127
4.3.8. Experiencia en el programa.....	130
CAPÍTULO 5. PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL	137
5.1. Teorías de la socialización infantil.....	137
5.1.1. La competencia interactiva.....	138
5.1.2. Teorías interactivas del proceso de socialización.....	145
5.2. La socialización en la primera infancia.....	153
5.3. La socialización infantil en el marco de la diversidad cultural.....	159
5.3.1. El vínculo social solidario.....	159
5.3.2. Solidaridad social comunitaria.....	162
5.3.3. El yo social.....	167
5.3.4. La escolarización de la práctica socializadora en educación inicial.....	172
5.3.4. Multiculturalismo y pertinencia cultural en la educación inicial indígena.....	178
CONCLUSIONES.....	182
BIBLIOGRAFÍA.....	187

Quiero agradecer y dedicar esta tesis a mis padres Lila y Raúl, por darme la vida y el deseo de vivir y estudiar. A mi esposa Sari, por su amor, su apoyo incondicional y la motivación que siempre me ha dado para superarme. A mis hijos Regina Citlali y Luis Emilio, por ser mi motor y darle sentido a mi vida.

También quiero expresar mi más profundo agradecimiento a Viky y Lupita, por creer en mí, abrirme camino e impulsarme a la vida académica. A Lucero y Dolores, por su amistad, el ánimo que me dieron para terminar este trabajo y por ser parte de la comparsa.

Ofrezco un reconocimiento especial al Dr. Antonio Carrillo Avelar, por darme la oportunidad de abrir y cerrar este ciclo, así como sus orientaciones y apoyo para concluir esta tesis.

Agradezco también al Dr. Fernando Osnaya Alarcón y a los Maestros Jorge Martínez Zendejas y Erasmo Cisneros Paz, por su dedicación a la lectura de la tesis y las valiosas observaciones y sugerencias que le hicieron.

*Pese a la larga historia de dominación y a las transformaciones
Impuestas a las culturas de estirpe mesoamericana,
los pueblos indios permanecen
y forman el sustrato fundamental del México profundo.
Conviene revisar, así sea de manera sucinta,
cuáles han sido los mecanismos que han hecho posible
la sobrevivencia y continuidad de la civilización mesoamericana,
los intrincados senderos de la resistencia.*

Guillermo Bonfil Batalla

INTRODUCCIÓN

Con la Declaración Mundial de Educación para Todos, a partir de 1990, en el plano internacional se tiene claro que el desarrollo de la primera infancia es un componente de la educación básica, porque ésta satisface las necesidades básicas de aprendizaje y el aprendizaje comienza con el nacimiento.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, y la Convención sobre los Derechos del Niño, han generalizado la preocupación por lograr mejores niveles de desarrollo para los individuos y la sociedad, sobre todo para los sectores más empobrecidos y vulnerables, como la primera infancia y las poblaciones indígenas (D' Emilio, 1995).

La Cumbre Mundial de Educación para Todos recomienda “la expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos”(1990: 60), además que la educación para todos requiere la incorporación de nuevos actores y alianzas entre gobierno, organizaciones no gubernamentales, sector privado, comunidad y familia.

La Convención Sobre los Derechos del Niño y la Declaración Mundial 1989, y plan de acción de la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia 1990, de manera sistemática se pronuncian por un amplio compromiso en favor de la infancia, como objetivo se plantea “atraer la atención y promover el compromiso, al más alto nivel político, hacia fines y estrategias que permitan asegurar la supervivencia, la protección y el desarrollo de la infancia”.

Bajo este marco político global en 1993, con la promulgación de la Ley General de Educación, en México se define que la educación inicial forma parte del sistema educativo nacional y tiene el fin de favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad.

Así, la educación inicial pretende proporcionar a la niñez un servicio educativo sistemático e integral, incluso antes de su nacimiento, procurando atender a las necesidades de estimulación psicosocial, a las nutricionales y de salud, indispensables para un óptimo desarrollo de sus capacidades para aprender y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que le brinda la sociedad a través de la educación básica. Como el énfasis está puesto en los menores de cuatro años, la participación de los padres de familia y quienes cuidan al niño es fundamental, puesto que son los que pasan la mayor parte del tiempo educándolos y propiciándoles el ambiente familiar y comunitario en el cual se desarrollarán; por ello, se han generado diversas estrategias bajo la modalidad no escolarizada que pretenden educar a los padres de familia, familiares y miembros de la comunidad, como agentes educativos de la primera infancia, para mejorar el cuidado que les dan, la interacción con ellos y el ambiente inmediato que les rodea.

En el territorio nacional desde tiempos muy remotos han existido y cohabitado grupos sociales cuyo origen étnico es distinto, y que actualmente siguen conservando sus rasgos culturales específicos en comunidades localizadas en las zonas más alejadas e inhóspitas de la geografía mexicana (Bonfil, 1990), o incluso en algunas poblaciones mestizas y zonas urbanas como parte de la dinámica social caracterizada por un país pluricultural; así reconocidas actualmente en el artículo 4o. Constitucional. La presencia de los grupos indígenas cubre todavía una buena parte de territorio nacional. Aún cuando durante el proceso de colonización la población original decreció, de siete o nueve millones de personas nativas a dos millones en 1650, diezmados por la guerra y las enfermedades traídas por los europeos, etc., hoy en el país la cifra demográfica indígena alcanza un número similar al de la época precolonial (Rosas, 1995: 32).

No existe un indicador preciso que pueda ser utilizado para determinar quién es indígena o quién no lo es, se trate de personas o de grupos. Todavía *persiste el problema de la identificación certera de los pueblos indígenas que se reconocen a sí mismos como unidades culturales, sociales y territoriales, puesto que se han*

quedado fuera del censo todos quienes sin hablar lengua indígena comparten con estos pueblos una misma identidad (Rosas, 1995: 33). Sin embargo, se han hecho esfuerzos por tener una idea aproximada sobre la población indígena, su número y algunas de sus principales características. A reserva de actualizar los datos la siguiente información puede ser ilustrativa sobre la presencia de los grupos indígenas en México. Respecto a su número, el XII Censo General de Población y Vivienda 2010, plantea que de un total de 112, 337, 000 habitantes, 6 913, 362 personas son hablantes de una lengua indígena. No obstante, dado que existen comunidades que han perdido la lengua pero conservan su cultura, valores, formas de organización social y para el trabajo, el número de mexicanos indígenas se incrementa según estimaciones del Instituto Nacional Indigenista (INI, 1993: 33), que con la realización de diferentes estudios, concluye que para 1993 *cuando menos 8 701 688 mexicanos son indígenas*, es decir, el 10.7% del total de habitantes en México.

Desagregando estos datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 1990), y las estimaciones del INI (1993), las categorías de población por edades y el total de población indígena estimada son las siguientes: Población de cinco años y más que habla alguna lengua indígena 5, 282, 347 habitantes; Población de cero a cuatro años en hogares cuyo jefe habla alguna lengua indígena. 1, 129, 625 habitantes; Población no hablante de lengua indígena: 2, 289, 716 habitantes. Para el 2005 (De la Torre, 2010:30) se estima que un total de 1, 113, 763 habitantes de las zonas indígenas hablantes de lengua indígena son menores de 4 años.

Aunque la tendencia histórica desde la colonia ha sido a desaparecer física, cultural y políticamente, se reconoce oficialmente la existencia de 62 grupos indígenas étnicamente definidos por una lengua y cultura específica (SEP-DGEI 1999: 23). Por su historia común de conquista y marginación, así como por la herencia cultural autónoma mesoamericana que comparten, se les ha denominado genéricamente como indios o indígenas. Desde la conformación del estado

nacional la educación dirigida a esta población ha constituido una preocupación social y política, por lo cual se han adoptado diversas maneras de llevarles el servicio educativo con enfoques muy particulares, como negar su existencia y aportaciones a la cultura nacional; reconocer su existencia y constituirse como un problema para el desarrollo nacional y, finalmente, reconocer la realidad multilingüe y pluricultural como una riqueza histórica y cultural del país con todo el derecho a preservar y desarrollar su lengua y su cultura (Hernández, 1982).

Para brindarles la atención educativa específica a las poblaciones indígenas, después de un largo proceso de conformación institucional, en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena para normar y evaluar la educación que se les imparte con las adecuaciones pertinentes para proteger y promover el desarrollo de sus lenguas y culturas (SEP, 1994). A finales del siglo XX se impulsa la educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas con el fin de atender las necesidades educativas y básicas de aprendizaje así como la diversidad cultural y ofrecer oportunidades de aprendizaje culturalmente pertinente y relevante para las niñas y los niños indígenas.

Sin embargo, en esta tesis se plantea que a pesar de que existen investigaciones sobre impacto de la educación inicial en otros países (Alegría, 1993; Fujimoto y Peralta 1998; Fromm y Maccoby, 2007; Peralta, 1996; Erikson, 1970) existen muy pocos estudios concretos sobre la pertinencia cultural de los programas de educación inicial no escolarizados para poblaciones indígenas en México, lo cual propicia la generación de propuestas metodológicas y de contenidos de los programas con enfoques pedagógicos y culturales que atentan contra el derecho de los niños indígenas a la educación de calidad, así como contra el derecho de las comunidades indígenas a conservar su cultura en sus rasgos esenciales.

El planteamiento anterior coloca a esta investigación dentro del debate actual del multiculturalismo, por lo que se hace un análisis de los argumentos teóricos sobre el discurso de la cultura y la política cultural para la educación en México, para

contrastarlo con la evidencia empírica tomada de una investigación etnográfica en una comunidad indígena de la sierra norte de Puebla, con base en lo cual se analice la pertinencia y relevancia que toma la educación inicial para niñas y niños indígenas como componente de la educación básica que se les ofrece y así tener elementos concretos para analizar la calidad de los contenidos pero sobre todo la metodología de los programas en relación con las pautas culturales de crianza de la comunidad.

Este trabajo está integrado en cinco capítulos, en el primero denominado discurso cultural y educación en México, la pretensión es hacer una genealogía sobre los dos paradigmas conceptuales de la cultura como discurso y con ello fundamentar el origen de los posicionamientos teóricos sobre multiculturalismo y política cultural en México, hasta llegar a los proyectos educativos para las poblaciones indígenas en los distintos momentos del desarrollo histórico de la atención para poblaciones indígenas. En el segundo capítulo, denominado diseño etnográfico sobre la pertinencia cultural de la educación inicial indígena, se establecen las bases metodológicas para la investigación etnográfica en una comunidad indígena sobre las pautas culturales de crianza y la educación inicial indígena que se ofrece, se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, las técnicas e instrumentos para la etnografía y las implicaciones del análisis del discurso.

En el tercero y cuarto capítulos se abordan los resultados de la investigación etnográfica sobre prácticas culturales de crianza en la comunidad, en la familia y en el servicio de educación inicial indígena. Finalmente, en el capítulo cinco se aborda la teoría de la socialización y sus implicaciones culturales, con base en la cual se hace el análisis de la pertinencia y relevancia de la educación inicial indígena en el contraste con las prácticas culturales de crianza destacadas en la investigación etnográfica.

CAPÍTULO 1. DISCURSO CULTURAL Y EDUCACIÓN EN MÉXICO

- 1.1. El discurso sobre la cultura
 - 1.1.1. Cultura y política cultural
 - 1.1.2. Teorías de la cultura
 - 1.1.2.1. Evolución y civilización humana: Universalismo
 - 1.1.2.2. Tradición y cultura nacional: Relativismo cultural.
 - 1.1.2.3. Cultivo del espíritu por la elite cultural: Alta cultura.
- 1.2. Diversidad cultural e intervención social.
 - 1.2.1. Orígenes de la diversidad cultural.
 - 1.2.2. Multiculturalismo: lo factual y lo normativo
 - 1.2.3. Asimilacionismo, relativismo cultural e Interculturalidad
- 1.3. Política cultural y educación en México.
 - 1.3.1. Asimilación e integración cultural: Universalismo
 - 1.3.2. Política de reconocimiento: Pluralismo cultural.
 - 1.3.3. Educación intercultural.
- 1.4. La educación Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas.

1.1. El discurso sobre la cultura

En un mundo globalizado es innegable que las relaciones sociales han cambiado y siguen cambiando con una tendencia marcada por las relaciones comerciales y la era de las comunicaciones, las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento, es por ello que a pesar de que la existencia de la diversidad socio-cultural y el contacto entre grupos culturalmente diferenciados ha sido una realidad histórica, en estos momentos se hace necesario preguntarse ¿Qué está pasando con estos fenómenos sociales y culturales? ¿Cómo se está dando este proceso en las condiciones concretas en que vive la gente? Para abordar ambas cuestiones con perspectiva pedagógica cabría la pregunta siguiente ¿La cultura es una categoría conceptual que puede ser construida históricamente para explicar las características de las relaciones interculturales y la política cultural en el proceso de globalización actual?

En un primer momento se hace necesario el planteamiento del concepto de cultura para la construcción de una propuesta de análisis del fenómeno multicultural en México y la política cultural de reconocimiento a la diversidad en la educación; con base en ello es posible abordar la discusión teórica del multiculturalismo desde una genealogía del discurso sobre la cultura y con ello abordar la interculturalidad como una forma en que se definen las relaciones multiculturales de la sociedad globalizada, en la cual, la cultura es la mediación que caracteriza estas relaciones.

1.1.1. Cultura y política cultural

La tradición antropológica ha generado muchas facetas y modos de abordar la cultura como objeto de estudio de los grupos sociales. Distintas teorías antropológicas han marcado enfoques diferenciados acerca de lo que es cultura, algunas de estas teorías han sentido necesario teorizar la categoría de cultura y otras simplemente se abocan a abordar las diversas culturas como su objeto de estudio. También esta tradición antropológica ha dejado en el plano de la discusión el dilema de "las culturas" como realidades que no es necesario categorizar, en contraparte con "la cultura" como la categoría principal de la realidad humana universal.

Esta discusión seguirá mientras exista el espíritu del mejor entendimiento, por lo que en esta tesis no pretendo resolverla, sino quizá un poco abordarla en un sentido genealógico para acceder a la realidad sociocultural en el México actual. Haciendo alusión al isomorfismo aristotélico creo que esta discusión entre lo concreto y lo ideal, entre la realidad y la categoría, podría sustentarse desde una posición intermedia, es decir, considerando la realidad existente como vehículo del contenido y, en este sentido, hablar de las culturas. Por otro lado, en términos absolutos, estas culturas son las portadoras de los elementos que nos permiten hallar la forma, y construir la categoría que puede ser la base para abordar nuevamente las culturas como realidades a ser más que explicables, inteligibles, y

no sólo como entidades estáticas y aisladas sino dinámicas y en contacto permanente, por lo que sus procesos de permanencia y cambio se vuelven fundamentales para la educación.

Esta reflexión por demás inacabada me sirve de base para retomar un enfoque conceptual de la cultura de Luis Villoro citada por Olivé (2007), que destaca los aspectos externos e internos de las culturas que nos sirven para la construcción conceptual de la cultura como categoría de análisis de la realidad. Los aspectos externos corresponden a los elementos observables directamente como los productos que algunos autores denominan cultura material, los sistemas de relación y comunicación. Los aspectos internos son los que dan sentido y permiten comprender los aspectos externos, que suponen estados disposicionales internos en los sujetos portadores de esa cultura.

Por tanto, el concepto de cultura podría plantearse tentativamente como aquellas disposiciones internas que comparten los sujetos miembros de un grupo social históricamente constituido, que dan sentido y orientan la construcción, uso y reproducción tanto de productos materiales, como de sistemas de relación y comunicación.

En esta misma lógica de construcción del concepto de cultura, Gilberto Giménez avanza en su desglose de una concepción simbólica de cultura tomada originalmente de Clifford Geertz, como “una telaraña de significados que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados” (Giménez, S/F: 2). Sin embargo, especifica que solo aquellos significados compartidos y relativamente duraderos en términos generacionales, pueden ser llamados culturales.

Resulta necesario destacar la forma en que Gilberto Giménez define lo que Luis Villoro denomina las disposiciones internas y los aspectos externos de la cultura, por la claridad que nos aporta para el análisis del proceso de socialización en general y en la socialización primaria que es objeto de esta tesis:

Por una parte los significados culturales se objetivan en forma de artefactos o comportamientos observables, llamados también “formas culturales” por John B. Thompson (1998: 202 y ss), por ejemplo, obras de arte, ritos, danzas..., y por otra se interiorizan en forma de “hábitus”, de esquemas cognitivos o de representaciones sociales. En el primer caso tenemos lo que Bourdieu (1985: 86 ss.) llamaba “simbolismo objetivado” y otros “cultura pública”, mientras que en el último caso tenemos las “formas interiorizadas” o “incorporadas” de la cultura.

Por supuesto existe una relación dialéctica e indisoluble entre ambas formas de la cultura. Por una parte, las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y por otra, no se podría interpretar ni leer siquiera las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o “habitus” que nos habilita para ello.

(Giménez, S/F: 4)

En opinión del autor, es una distinción clásica de Bourdieu la cual representa un papel estratégico que permite tener un enfoque integral de la cultura, porque incluye la internalización por los actores sociales; y por tanto, “considerar la cultura preferentemente desde el punto de vista de los actores sociales que la interiorizan, la incorporan y la convierten en sustancia propia” (Giménez, S/F: 4).

Por lo tanto, Giménez plantea que “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente posible por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en <<formas simbólicas>>, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (S/F: 5).

Desde su perspectiva la cultura no puede concebirse como un repertorio inmodificable de significados, sino constituida por “zonas de estabilidad y persistencia” sometidas a fuerzas centrípetas que le dan solidez y vitalidad; y

“zonas de movilidad y cambio” que obedecen a tendencias centrifugas que los predisponen al cambio (Giménez, S/F: 3).

El concepto de cultura planteado no se agota en el último intento por enunciarlo, la otra parte conceptual se aborda en la discusión filosófica acerca de la relación entre las diversas culturas que entran en contacto por diversas razones y que definan las características de permanencia y cambio cultural. En la actualidad, el fenómeno de contacto cultural tiene mayor impacto en el espacio y en el tiempo a partir del proceso de globalización que Brunner (1999:27) define como la expresión de la universalización de los mercados y el avance del capitalismo posindustrial; la difusión del modelo democrático como modelo ideal de la organización social; la revolución de las comunicaciones que lleva la sociedad de la información y el clima cultural de la época llamado posmodernidad. Las características de la globalización así entendida destacan la libre competencia y la mercantilización de todo lo que es posible vender y comprar como producto, incluso la cultura propia, obviamente la transferencia salvaje de recursos y excedentes que despoja a amplios sectores de la población mundial y genera una invasión de productos y sus consecuentes significados de destrucción de lo tradicional a una escala global.

Otra característica que contrasta con lo anterior es la creencia y la defensa de la libertad e igualdad individual que fomenta el modelo de la democracia liberal que considera el derecho a la diversidad cultural como un derecho universal de los individuos. Las comunicaciones acortan las distancias en el mundo entre individuos y entre grupos, lo cual acelera los procesos de contacto cultural del que se ha hablado y orientan de un modo complejo las relaciones interculturales.

En este contexto global, toma forma el tema de la diversidad cultural como un hecho inobjetable, es decir, la existencia de diversas culturas es una realidad histórica y actual con dos tendencias opuestas: una tendencia a su disminución a través de procesos de homogenización cultural por contacto que en la

globalización es un proceso acelerado y, una tendencia a su división permanente por mecanismos de subsistencia; es decir, la diversidad cultural existe porque es una tendencia natural de los mecanismos sociales de interacción y diferenciación. Ambas tendencias de acuerdo con Aquino (1998), es decir, la forma en que los grupos culturalmente diferenciados definen sus procesos de homogenización y diferenciación es lo que perfila el fenómeno denominado multiculturalismo.

El término multiculturalismo abarca formas muy diferentes de diversidad cultural y la forma en que se entiende esta diversidad y su tendencia. En términos generales hay dos modelos opuestos de entender la diversidad cultural el absolutismo o universalismo y el relativismo cultural. Para León Olivé (2007: 46-49) estas dos posiciones se entienden de la siguiente manera:

El absolutismo es definido como aquellas posiciones que sostienen que hay principios que cualquier persona debería aceptar sea cual sea su contexto cultural a partir de su examen racional, lo que supone una noción de racionalidad común a todos los seres humanos, independientemente de su cultura. El relativismo sostiene por lo contrario que las culturas deben ser evaluadas tomando en cuenta el significado del acto y de los elementos componentes para los agentes que participan en él.

Estos principios proponen, por un lado, que en el horizonte cultural hay una tendencia a la homogeneidad de una cultura superior y universal, que tarde o temprano tiene que ser reconocida, por el otro, que la racionalidad es un criterio que puede no ser compartido por las culturas diferenciadas o no de la misma manera, por lo tanto, no hay un argumento válido para valorar un principio por encima de otro, todos tienen la misma validez.

Las implicaciones de ambas posturas determinan la manera en que se establecen las relaciones entre las culturas diferentes, relaciones que se encuentran cruzadas por el poder económico y político. En un estado conformado por diferentes

culturas, el tipo de multiculturalismo adoptado estará definido por el modelo teórico de cultura y su filiación universalista o relativista, su inclinación o forma de entender estas tendencias definirá el modo de entender la diversidad cultural y por tanto su tratamiento político, social, económico, cultural y educativo.

El universalismo privilegia la existencia de una cultura universal única a la cual se adecuarán las culturas restantes y si bien se les permite mantener su diferencia cultural y el ejercicio de sus costumbres, esto será definido con base en normas jurídicas perfectamente establecidas. Para Giovanni Sartori (2001) la manera de entender a una sociedad pluralista es como aquella que legisla y permite, o sea tolera, la existencia de la diversidad cultural en un estado democrático.

El relativismo cultural reconoce que cada pueblo portador de una cultura única y diferenciada tiene el pleno derecho a gobernarse autónoma y soberanamente y mantener su diferencia cultural por encima de cualquier principio que se quiera imponer como universal, de hecho es la crítica de la cual se basa Sartori para hacer su planteamiento pluralista, y con ello evitar la balcanización de la sociedad.

El análisis hasta aquí planteado me lleva a hacer las siguientes consideraciones: es necesario reconocer que la diversidad cultural es una cuestión de política social de un estado nacional con referencia a una realidad intrínseca y a la conformación y expresión cultural de los grupos humanos preexistentes, sus fronteras no son políticas, sino de interacción social. La homogenización cultural aunque es una realidad no ha logrado en ningún caso abatir la diferencia cultural en absoluto, por lo contrario, ha sido fuente de nuevas realidades culturales. Por ello es necesario también reconocer que en el fenómeno de la globalización las fronteras sociopolíticas de los estados nacionales cada vez están siendo disminuidas en mayor proporción y que por tanto, las políticas de reconocimiento jurídico de la diferencia no tienen un dominio absoluto sobre los procesos interculturales, pero en los tiempos actuales, es fundamental para los grupos diferenciados que conservan todavía muchos o pocos de sus rasgos de cultura y lengua original. La

política de reconocimiento en los estados nacionales es indispensable para la protección, la conservación y el fortalecimiento cultural, económico, político y educativo de los pueblos y las comunidades diferenciadas, ya que de otra manera la desigualdad socioeconómica terminará por debilitar sus rasgos culturales.

La globalización tampoco puede ser el principio del fin de la diversidad, mas bien genera una nueva dinámica de relaciones entre las culturas. Si se retoma el concepto que originalmente se construyó, el contacto cultural está mediado por las disposiciones internas de los sujetos que dan sentido a su realidad material y relacional, por tanto, un mismo producto puede adoptar diferencias sustantivas y subjetivas dependiendo de la adscripción cultural de las personas. Es por esto último que las relaciones multiculturales no pueden basarse en políticas definidas por los modelos de multiculturalismo analizados, de hecho los superan. Desde esta posición es posible ver que las culturas entran en contacto con las demás a partir de sus propios elementos culturales, por ello, la diversidad cultural tiene una dinámica muy particular denominada interculturalidad.

Para poder entender el proceso de definición de política cultural o el tratamiento político a la diversidad cultural en México, es necesario un análisis más minucioso de los orígenes del discurso cultural sobre la cultura y las culturas, para saber cómo esta conformación discursiva influye en la forma en que son tratados los aspectos culturales en los diferentes momentos de la historia, particularmente de política cultural y educativa en México.

1.1.2. Teorías de la cultura.

Es claro que la palabra "cultura" tiene una naturaleza polisémica que puede tomar distintos matices y niveles de reflexión teórica, además actualmente ya no es un término exclusivo de la antropología porque muchas disciplinas la toman como base de sus reflexiones teóricas. Por ello, definir "la cultura" podría ser una

empresa demasiado complicada si no se establece un criterio que le dé coherencia y sentido a la construcción conceptual que se inicie.

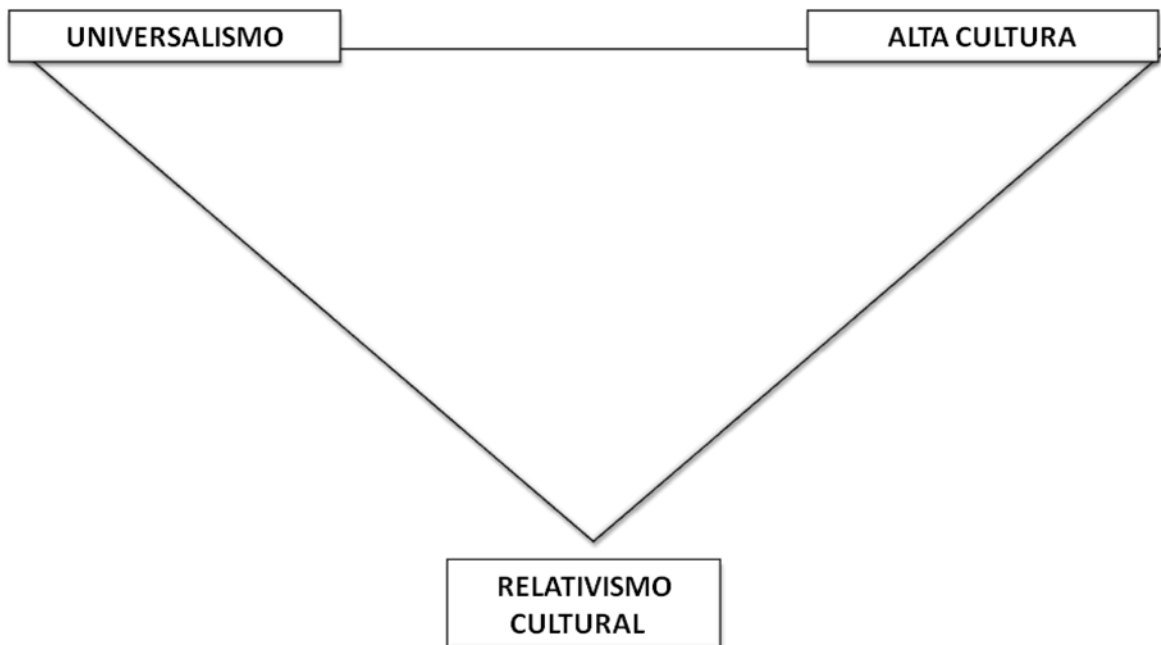
Un criterio podría ser abordarlo desde algunas de las disciplinas como la sociología o la filosofía, lo cual he intentado en el apartado anterior. Cada una de estas disciplinas tiene su base teórica desde la cual hace el análisis o la clasificación del abordaje conceptual de "la cultura". Sin embargo, considero que no es suficiente definirla sólo desde ese criterio disciplinar ya que para construir un mejor sentido en este trabajo de investigación requiero además un criterio que me permita analizar "la cultura" dentro del debate actual que se establece en la educación; es decir desde la expresión del multiculturalismo y las diferentes posiciones y argumentos que este movimiento político adopta en el mundo: El universalismo y el relativismo cultural¹, dos posiciones dialécticamente opuestas que le imprimen un sesgo conceptual definido a la posición política hacia las formas que deben adoptar las distintas acciones sociales respecto a la diferencia cultural.

Adam Kupper (2001) adopta una posición antropológica para el análisis del discurso sobre la cultura que puede abonar al debate teórico del universalismo y el relativismo cultural, como dos posiciones coexistentes en los distintos abordajes teóricos en momentos distintos de la historia del pensamiento europeo y norteamericano sobre la cultura, que son las principales influencias discursivas sobre el abordaje político de la diversidad cultural en México. Este es el valor teórico que encuentro para retomarlo dado que las posturas derivadas de estas tradiciones de pensamiento, como más adelante desarrollaré en este capítulo, han tenido una fuerte influencia en el pensamiento antropológico mexicano y a su vez en las distintas políticas educativas históricamente desarrolladas en el país.

¹ El debate sobre el multiculturalismo lo abordo en el siguiente apartado por ahora sólo planteo las posturas opuestas tratando de ubicar su posible origen discursivo en la tradición del pensamiento europeo.

Kupper sostiene que aunque existe un florecimiento del concepto de cultura y su consecuente análisis, el tipo de razonamientos al respecto no son nuevos, por lo contrario se pueden identificar tres posturas bien definidas y rastrearlas en la historia del pensamiento europeo a partir del siglo XVIII, los cuales se han de reconocer como los "discursos sobre la cultura" o teorías de la cultura: "A menudo se identifican de manera laxa una teoría de la cultura francesa, otra alemana y otra inglesa. De forma alternativa, e igualmente vaga se distingue un discurso ilustrado de uno romántico y de otro clásico."(Kupper, 2001: 23)

En su análisis distingue la oposición entre el discurso de cultura como cultura nacional o tradición ante el discurso de cultura como civilización universal, así mismo la oposición discursiva entre civilización y alta cultura. La figura siguiente ilustra el posicionamiento discursivo sobre la cultura que permea hasta nuestros días el tratamiento social y político hacia la diversidad:



Cada uno de los argumentos de estas posiciones discursivas me interesa porque serán abordados en distintos momentos de este estudio; por ello, a continuación

presento las posturas de civilización, cultura y alta cultura, como los discursos fundantes del universalismo y el relativismo cultural que son las posiciones extremas del multiculturalismo.

1.1.2.1. Evolución y civilización humana: Universalismo.

El discurso de la "Civilización" se construye con la lógica de que es un logro progresivo y acumulativo, fundado en la razón humana, en el proceso de evolución este logro de la humanidad se constituye como la "Cultura Universal".

Este discurso, según Kupper (2001), nace en Europa en el siglo XVIII como tema central de la cosmovisión ilustrada de la ideología francesa que resurgió posteriormente al ir cristalizando las ciencias sociales como positivismo, socialismo y utilitarismo. La teoría de la modernización del siglo XX adopta esta idea de una civilización mundial científica y progresista y se convierte en la actual teoría de la globalización.

Para argumentar sus planteamientos Kupper recurre a la elaboración de genealogías desde las cuales hace un seguimiento de las líneas de pensamiento que conforman el eje discursivo, en este caso el de cultura como "Civilización" y lo plantea en los términos que a continuación se presentan. Alrededor de 1929, el historiador francés Lucien Febvre se preocupa por reconstruir la palabra francesa "civilization" y en esta empresa descubre que el concepto actual nace en 1770 y es incluida en el Diccionario de la Academia de Lengua Francesa en 1798. Antes de esta fecha no se encuentra el uso actual de la palabra, es decir con un uso etnográfico o etnocéntrico de la civilización europea, sino como tecnicismo legal referido a ser respetuoso con la ley. Sin embargo, ya durante el siglo XVII, a las gentes que carecían de las cualidades del civismo, la cortesía y la sabiduría administrativa, se les llamaba comúnmente en francés con los vocablos "salvaje" y

para pueblos más avanzados "bárbaro". Como se verá, esta idea es precursora del concepto.

La creciente información y literatura basada en las exploraciones sobre las culturas exóticas de ese tiempo o del pasado generó el interés por el devenir histórico de la humanidad cuya reflexión refuerza la idea de superioridad de la civilización, y con ello "los intelectuales franceses empezaron a concebir el perfil general de una historia universal en la que el salvajismo conducía a la barbarie, y esta a la civilización"(Kupper, 2001: 43), de esta forma la construcción conceptual del término está consumada con su sentido ligado a la idea de progreso y desarrollo social e intelectual.

Marcel Mauss junto con Febvre a principios del siglo XX, agrega al análisis de la construcción conceptual del término "civilización" el hecho de ser antes que nada colectiva y distintiva, no en el sentido de la "conciencia colectiva" del término durkheimiano porque no se refiere a ninguna población particular, más bien en oposición a las tradiciones culturales locales la civilización es racional, universal y progresiva. Como lo cita Adam Kupper (2001: 45): "A causa de ello se estaba propagando irresistiblemente por todo el mundo. Con la difusión internacional de la ciencia y de las nuevas tecnologías, como el cine, el fonógrafo, y el radioteléfono, se estaba instaurando una nueva civilización mundial que <<penetra todas las formas de música, todos los acentos, todas las palabras, todas las noticias, a pesar de todas las barreras. -Estamos justo al principio de este proceso>>" Así, la palabra progreso y civilización describían tanto el proceso fundamental de la historia como el resultado final del mismo, es decir, la civilización como producto de un proceso autónomo de transformación, en el cual la misma civilización es el principal agente del cambio.

Cabe señalar que el término civilización adoptó en su construcción y uso, dos versiones contrarias, una ligada a la posición de una cultura universal-occidental secular, progresiva, racional y científica surgida en la segunda mitad del siglo XIII

en oposición a las fuerzas reaccionarias e irracionales que la iglesia católica representaba junto con el antiguo régimen feudal. La otra versión, se ligada al uso etnográfico de las civilizaciones, también documentada por Lucien Febvre, que se "refería a la serie de características que un observador podía registrar estudiando la vida colectiva de un grupo humano sobre aspectos intelectuales materiales, morales y políticos de la vida social"(Kupper, 2001: 42), no obstante, el análisis que nos interesa es la construcción conceptual del discurso de la cultura como cultura universal puesto que es uno de los discursos que han tenido fuerte influencia desde entonces en el pensamiento teórico y político hasta la actualidad en el debate sobre el multiculturalismo y la forma que adopta en la práctica política y educativa.

1.1.2.2. Tradición y cultura nacional: Relativismo cultural.

Siguiendo el planteamiento de Adam Kupper dos tradiciones fueron conformándose en oposición dialéctica a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII. La posición ilustrada sostenía que la civilización se enfrentaba a la lucha por "superar las resistencias de las tradiciones culturales, con sus supersticiones, sus prejuicios irracionales y sus temerosas lealtades a gobernantes cínicos". El pensamiento contrailustrado planteaba que "asociado con los valores materiales, la civilización amenazaba la auténtica cultura y condenaba a la obsolescencia artes y oficios que se venían practicando desde el antiguo" (Kupper, 2001: 25), además la expresión cosmopolita corrompía el lenguaje y la fe religiosa se perturbaba con el racionalismo por lo que los valores espirituales se veían minados. Mientras el concepto de "civilización" se fortalecía en el resto de Europa se fue conformando una fuerte oposición ideológica de los intelectuales alemanes, que se alzaron en defensa de la tradición nacional frente a la civilización cosmopolita, en defensa de los valores espirituales ante el materialismo, en defensa de las artes y las artesanías ante la ciencia y la tecnología, en defensa del genio individual y las emociones frente a la burocracia y la seca razón.

En un intento similar al de Lucien Febvre en Francia, en la década de los 30's (1930-1940) el sociólogo alemán Norbert Elias comparó la evolución de la idea alemana de "Kultur" y la idea francesa de "civilización" y encuentra que la "civilización" es un concepto amplio que denota "un todo complejo y polifacético que abarca los hechos políticos, económicos, religiosos, técnicos, morales y sociales" que "expresa la conciencia de sí mismo de Occidente" y "recapitula todo aquello en lo que la sociedad occidental de los últimos dos o tres siglos se cree superior a sociedades anteriores más primitivas". Por el contrario para los alemanes la "civilización" se concebía como algo "externo y utilitario" sin vínculo en muchos aspectos a los valores nacionales ", avanzaba en el tiempo y trascendía fronteras nacionales "mientras que la Kultur estaba atada en el tiempo y en el espacio, siendo colindante con la identidad nacional". La kultur se refiere a hechos intelectuales, artísticos y religiosos y no políticos, económicos y sociales.

Por otro lado, Fritz Ringer en 1969, abona al análisis de Elias el hecho de que ante el materialismo y la racionalización de la vida pública en el rápido y turbulento crecimiento económico alemán en los años posteriores a la guerra franco-prusiana, los intelectuales "reaccionaron recurriendo al idealismo filosófico y al romanticismo" a la vez que fomentaban el orgullo nacional. Una civilización sin alma, "universal, racional, amenazaba la cultura espiritual de un volk, un pueblo, violando la libertad interior del individuo. Las naciones no deberían permitir que una civilización común se tragase sus valores únicos. El mundo estaba constituido por <<espíritus nacionales en pugna (...) culturas cualitativamente diferentes>>"(Kupper, 2001: 52).

La tradición hermenéutica también surge ante el materialismo científico del discurso civilizatorio, en la década de 1880 una gran controversia metodológica se instaura entre los positivistas de la tradición científica natural y Dilthey, quien afirma que el geist no se iba a tratar como parte de la naturaleza, por lo tanto, la ciencia del espíritu era completamente distinta de una ciencia natural, "el trabajo

del espíritu colectivo se ponía de manifiesto públicamente a través de documentos y las formas del lenguaje, haciéndose accesible al estudio, aunque sólo gracias a una aproximación subjetiva, intuitiva, que conducía a una comprensión marcada por la empatía"(Kupper, 2001: 53). Asimismo, Max Weber establece los principios de su sociología cultural y afirma que "la cultura era una cuestión de ideas, a menudo implícitas, y sólo se podía captar a través del ejercicio comprensivo de la imaginación".

Esta noción alemana de "Kultur" alberga dos aspectos esenciales en su base teórica, por un lado el carácter subjetivo de la sabiduría de la cultura, a diferencia del carácter objetivo de la ciencia; y por el otro, el carácter relativo de las percepciones profundas de la realidad, que no leyes universales.

Se habla desde entonces de una cultura auténtica del pueblo alemán en oposición a una cultura artificial de la civilización cosmopolita materialista; más aún, mientras los pensadores ilustrados se preocupan por el progreso de la humanidad, los intelectuales alemanes se preocupan por el destino particular de una nación. La civilización transnacional se veía como un peligro para las distintas culturas locales.

El tema de la cultura en oposición a la biología surgida de la teoría darwinista, de donde se desprendía la tesis de que la cultura separaba a los seres humanos de los demás animales de la misma manera en que cada nación se separaba de las demás naciones, derivó en excesos políticos como el postulado de que "las diferencias culturales podían ser expresión de diferencias raciales más fundamentales"; o aquella que afirmaba que "Darwin había producido pruebas científicamente irrefutables a favor del libre mercado y en contra de las aristocracias hereditarias", además de que su teoría "se podía emplear para demostrar la superioridad de la raza prusiana".(Kupper, 2001: 30-31)

Por este motivo, durante la década de 1880 se generó una fuerte argumentación contra el darwinismo en la escuela de Berlín representada por Rudolf Virchow y

Adolf Bastian, quienes sostenían que la cultura actuaba de forma distinta a las fuerzas biológicas.

Virchow centraba su argumentación, en el hecho de que el cambio evolutivo no se podía reducir a leyes debido a la multitud de accidentes en que se basaba; sostenía que "raza, cultura, lengua y nacionalidad no coincidían necesariamente", las diferencias culturales no eran un signo de diferencias raciales ya que las razas eran "categorías inestables con fronteras cambiantes mientras que la mezcla racial estaba enormemente extendida", Bastian intentó demostrar que al igual que las razas no había culturas puras, distintas y duraderas, las culturas eran híbridos, se constituían de diversas fuentes y préstamos y fluctuaban continuamente, "las diferencias culturales arrancaban de las pruebas a las que se veían sometidos los grupos humanos por parte de los entornos naturales locales, así como al contacto entre las distintas poblaciones", puesto que los cambios culturales venían a consecuencia de "procesos locales al azar -presiones ambientales, migraciones, mercado-, se seguía que la historia no tenía un patrón fijo de desarrollo.

Franz Boas (Harris, 1999: 218-275) como discípulo de Virchow y Bastian, introdujo el enfoque relativista de sus maestros en la antropología norteamericana, basó toda su escuela antropológica en los dos argumentos fundamentales: a) las culturas no podían expresar caracteres raciales subyacentes puesto que eran abiertas, sincréticas e inestables; b) no podían existir leyes generales de la historia puesto que los cambios culturales derivaban de factores locales al azar.

1.1.2.3. Cultivo del espíritu por la elite cultural: Alta cultura.

Una tercera línea de pensamiento que analiza Adam Kupper y al cual identifica como discurso clásico o teoría inglesa de la cultura está ligado al legado humanista del pensamiento europeo, destacando que los intelectuales ingleses tenían sus propias preocupaciones respecto a la cultura, "a medida que la

industrialización transformaba Inglaterra, los intelectuales empezaron a discernir una crisis espiritual" los efectos de la tecnología y el materialismo de la civilización, representaban una amenaza para la cultura, "contra la civilización materialista los intelectuales liberales invocaban los valores culturales eternos, destilados de la gran tradición europea del arte y de la filosofía".

Raymond Williams en 1958 elaboró una genealogía similar a la de Febvre en Francia y Elias en Alemania.

Para este autor la palabra cultura y la idea moderna asociada a ella habían llegado al pensamiento inglés en la época de la llamada Revolución Industrial, junto con los vocablos industria, democracia, clase y arte. En su relación con estas ideas se había modelado la noción de cultura en tensión con el "industrialismo".

El patrón específicamente inglés en el pensamiento sobre la cultura estaba definido en la oposición entre el arte y el comercio. El arte como realidad superior posibilitaba la base para una crítica importante del industrialismo.

Muchos de los autores centraban su crítica en los valores de la civilización industrial adoptados por las personas, como Eliot pensaban que "si no se asientan sobre el cultivo del espíritu, sobre el desarrollo armonioso de esas cualidades y facultades que caracterizan nuestra humanidad, tal vez sea una influencia corruptora, más que otra cosa"(Kupper, 2001:59).

Algunos autores como Matthew Arnold (Kupper, 2001:59) centraban su crítica y desprecio a la vulgaridad de la burguesía filistea "su forma de vida, sus hábitos, sus maneras, las tonalidades mismas de su voz; miradlos atentamente; observad la literatura que leen, las cosas que les dan placer, las palabras que acuden a sus bocas, los pensamientos que amueblan sus mentes".

La cultura popular también era una fuente de sus preocupaciones y elaboraciones teóricas.

Para Elliot, "una elite cultural no podía florecer aislada, pero tampoco se podía estirar y desplegar a través de las clases sin adulterarse"; por lo tanto "¿Debía la cultura popular contaminar a una cultura más elevada o más auténtica o podía constituir una fuente de renovación?"(Kupper, 2001: 62)

Para Arnold sólo una pequeña minoría tenía la capacidad de apreciar el arte y la literatura con discernimiento, esta élite "constituye la conciencia de una raza", es la encargada de aprovechar "las mejores experiencias del pasado", su función está en ser la guardiana del "lenguaje, el idioma cambiante, del que depende una vida refinada y sin la cual el discernimiento del espíritu se encoge y pierde coherencia".(Kupper, 2001: 62)

Con base en su análisis Raymond Williams modeló la tradición clásica del pensamiento inglés sobre cultura como una construcción distinta al pensamiento alemán y al francés, "no apelaban a una cultura específicamente nacional" y tampoco se "inclinaban a celebrar los valores universales de una civilización científica y racional" sus argumentos defendían los valores de "una alta cultura que era a un tiempo inglesa y europea" en relación a "la cultura popular y el progreso material de la sociedad industrial"(Kupper, 2001:63).

1.2. Diversidad cultural e intervención social.

1.2.1. Orígenes de la diversidad cultural.

Si nos remitimos a los orígenes de la humanidad las condiciones de relativo aislamiento y poco contacto en que vivían los primeros grupos humanos suponen condiciones para el surgimiento y la generación de una gran diversidad, lo cual, contrasta con las condiciones actuales que no dejan duda de que el contacto

social y cultural hace que la diversidad disminuya. Pero esta historia se ha escrito de manera paulatina, los grandes cambios en la evolución humana han modificado significativamente la existencia de la diversidad sociocultural.

La revolución campesina marca una ruptura en la evolución humana en lo económico, lo social y cultural, la sedentarización propia de las sociedades agrícolas aumenta su población y surgen las primeras civilizaciones, entendidas como la diversidad de proyectos civilizatorios de entre los cuales surge la civilización occidental; estas civilizaciones desarrollan poder económico y político capaz de convertirse en polos de atracción y explosión demográfica, estableciendo contactos entre diversos grupos sociales a través del intercambio comercial, cuando no de dominación y control social, de tal forma que la asimilación de muchos grupos humanos fue inevitable y facilitado en muchos casos por la religión, así, la expansión de la agricultura implicó la expansión del idioma y la cultura y, consecuentemente, la disminución de la diversidad sociocultural y lingüística.

La revolución industrial trae consigo condiciones de mayor contacto y dominación social y cultural, se masifica la producción y se intensifica el comercio, los requerimientos de materia prima abren rutas de exploración de nuevos mundos, así la cultura -civilización- occidental, a través del comercio y principalmente de la colonización llevan e imponen su población, sus lenguas y su cultura a los territorios ocupados; a los nativos cuando no los eliminaban las epidemias o las guerras con los europeos terminan por ser aislados o asimilados a la cultura dominante. La disminución de la diversidad bajo estas condiciones es avasallante.

En la ahora llamada globalización o revolución informática y de las comunicaciones las relaciones económicas y el colonialismo ideológico del centro a la periferia, a través de los medios de comunicación y el mercado, se encargan de llegar hasta el último rincón de la tierra, lo cual supone condiciones sin precedentes de penetración e intercambio cultural; esto aunado a las políticas de

modernización adoptadas por la gran mayoría de los Estados nacionales han dejado secuelas irreversibles para la diversidad sociocultural y lingüística.

De esta manera en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del XXI, como lo planteó Guillermo Bonfil en su momento, estamos viviendo dos procesos paralelos y en apariencia contradictorios, por un lado, la globalización que conecta al mundo entero y lo lleva a un destino único y homogéneo, por otro lado, el surgimiento de diferencias con manifestaciones de nacionalismos e identidades nunca antes vistas, mismas que dan cuenta de que la diversidad sociocultural desafía no sólo la tendencia a su desaparición, sino más aún, a la misma conformación de los Estados nacionales, o por lo menos sus marcos jurídicos.

En este contexto histórico es creciente el debate y la preocupación por conciliar la unidad jurídico-política y la diversidad sociocultural. Para comprender mejor esta situación se pueden retomar dos modelos acerca de las fuentes de la diversidad cultural y la configuración de las instituciones colectivas e identidades socioculturales de los grupos sociales no dominantes (Salcedo, 1998: 31-41).

Un modelo plantea que la diversidad cultural surge de las llamadas minorías nacionales que desean seguir siendo sociedades distintas respecto a la cultura mayoritaria o dominante de la que forman parte, mismas que antes de la conformación del Estado disfrutaban de autogobierno. La fuente de la diversidad es entonces la coexistencia de más de una nación dentro de un determinado Estado, donde nación se entiende como una comunidad histórica con territorio o tierra natal determinada e instituciones sociales propias que comparte una misma lengua y una cultura diferenciada. La incorporación de diferentes naciones a un Estado puede ser voluntaria en donde varias naciones deciden conformar una federación; o puede ser involuntaria, como es el caso de la invasión, la conquista y la colonización.

Otro modelo supone que la diversidad surge de la inmigración familiar o individual en Estados que no son su país original, que se constituyen como asociaciones denominadas grupos étnicos, desean integrarse con pleno derecho a la sociedad de la que forman parte, pretenden también mayor reconocimiento de su identidad étnica pero no buscan convertirse en una nación separada y autogobernada, sino modificar las leyes e instituciones para que sean mas permeables a la diferencias culturales.

La globalización y el derecho a la diversidad sociocultural.

José Bengoa (2000: 7-49) señala tres elementos que explican el surgimiento de la demanda de reconocimiento al derecho a la diferencia cultural: la globalización, el fin de la guerra fría y la aceleración de la modernización.

La globalización entendida como algo más que la internalización de los mercados y las comunicaciones, es un fenómeno cultural que está acercando a las diferentes comunidades nacionales y locales que altera la naturaleza de la experiencia local.

En este cambio hay la percepción de los indígenas de que la globalización se constituye en una amenaza cultural profunda que viene a resituar las identidades locales, en una suerte de espejos que hacen surgir preguntas sobre cómo me observan y cómo observo a los otros; en la búsqueda de respuestas comienza a surgir la necesidad de poseer un discurso de identidad.

Tanto en América Latina como en México, las nuevas identidades están centradas con un peso fundamental en la cuestión indígena como parte del modelo de minorías nacionales, que se explica en buena medida por el proceso de globalización cultural actual como el mayor productor de nuevos discursos de identidad.

El fin de la confrontación internacional entre la Unión Soviética y los Estados Unidos, llamada Guerra Fría, permitió que los movimientos indígenas ya no sean leídos en el marco de la confrontación ideológica comunismo-capitalismo, y sean tratados como movimientos de infiltración o colaboración para el avance del comunismo que justificaba la intervención del Estado con ayuda militar, estratégica o financiera de los Estados Unidos.

En este contexto la cuestión indígena puede manifestarse de forma independiente con un origen local en pro de sus demandas históricas de justicia social y expresión de sus planteamientos de carácter étnico.

En América Latina la modernización se ha tomado principalmente sobre el modelo de libre mercado como regulador de los factores económicos, comerciales, productivos y financieros con un correspondiente debilitamiento del Estado en el manejo de la economía y, por tanto, en el manejo de sus políticas.

La modernidad es traducida en los hechos como un proceso de conjunción o boda de la democracia representativa con la economía de libre mercado, que viene acompañada de una regresión en la distribución de los ingresos con la cual se produce la exclusión de amplios sectores de la población en donde en la mayoría de los casos los indígenas son los más excluidos.

El debilitamiento del Estado ha hecho abandonar su función de integración social que abre espacios para una mayor diferenciación de los grupos sociales, bajo estas circunstancias los indígenas aparecen como ciudadanos diferentes porque en la práctica se ven cada vez más excluidos, con ello, se genera la conciencia indígena con mayor fuerza y comienzan a surgir las demandas por los derechos civiles indígenas. De esta forma, el tema de la autonomía es cada vez más recurrente en América Latina.

Los tres elementos: la globalización, el fin de la guerra fría y la aceleración de la modernización, son parte de una nueva realidad globalizada en la que los discursos internacionales en pro de un mundo más humano ha hecho avanzar los derechos fundamentales hacia los derechos cívicos, sociales y ahora los llamados de cuarta generación, es decir los derechos culturales. Desde hace diez años en Naciones Unidas se encuentra en debate la promulgación de una Declaración Internacional de los Derechos Indígenas. (Bengoa, 2000:257)

Enfoques de la diversidad sociocultural.

Los aspectos históricos de la diversidad sociocultural analizados hasta aquí, la fragmentación de las sociedades en apariencia homogéneas, así como la emergencia de comunidades minoritarias de origen nacional o de flujos migratorios, han generado un incremento en el fenómeno social denominado multiculturalismo.

Derivado de las características de la dinámica de la diversidad sociocultural en el marco de los Estados nación, las fronteras culturales se han convertido en fuente de reflexión de la diversidad. En este sentido retomo el planteamiento de Diaz Courder (2000) sobre la necesidad de abordar la diversidad sociocultural como una dimensión que se conjuga con la naturaleza política y social de la constitución de entidades étnicas, y para entender mejor las características de la diversidad, poner el acento en el análisis de los grados de variabilidad cultural existentes más que establecer con claridad cuáles son los grupos étnicos del país.

1.2.2. Multiculturalismo: lo factual y lo normativo.

De acuerdo con los planteamientos hechos hasta aquí, existen diferentes niveles de variación sociocultural. Por un lado, la lengua tiene un mayor grado de variabilidad que la cultura; por otro lado, la cultura presenta la mayor diversidad

asociada con la adaptación al medio y la variación cultural es menor respecto de las formas de organización y los sistemas cognitivos.

En este marco, la construcción conceptual del término multiculturalismo requiere comenzar por distinguir entre el hecho social de la diversidad sociocultural y el proyecto político de respuesta a esa realidad social.

El multiculturalismo se puede entender como un término factual y como un término normativo.

El término factual se deriva de la realidad social en la cual coexisten culturas diversas, es el hecho o la existencia de la diversidad sociocultural en una misma sociedad, como consecuencia de diferencias étnicas, lingüísticas y culturales.

El término normativo se refiere a una política explícita que se plantea un Estado nacional, los miembros de una nación o los organismos internacionales, respecto a las diversas culturas que se encuentran integradas en un país o región; la base de esta política se justifica en función de la concepción de las culturas, la diversidad cultural y de las formas de relación entre las culturas.

Como las concepciones sobre estos aspectos varían según los enfoques con los que se miren, tiene lugar tres principales tipos de multiculturalismo en el sentido normativo: las versiones liberales, las versiones comunitaristas y las versiones pluralistas.

Estos tres tipos de enfoque del multiculturalismo se encuentran ubicados en las dos posiciones opuestas sobre la relación entre las culturas que ya hemos revisado en los apartados anteriores: el universalismo y el relativismo cultural.

El universalismo o evolucionismo unilineal mira el destino de la humanidad desde una posición progresista, contraponen las culturas tradicionales a la cultura de la modernidad, la cultura global es vista como cultura universal y homogénea.

El relativismo por el contrario pone el acento en la particularidad de cada cultura vinculada al grupo social que la sustenta y considera sin fundamento el orden superior de ninguna de ellas ya que todas poseen el mismo valor; sin embargo, es imprescindible contrarrestar la subordinación política de las culturas y fortalecer sus propias identidades, el intercambio transcultural es visto como un atentado al mantenimiento a las tradiciones por lo que tiene una visión estática de la cultura.

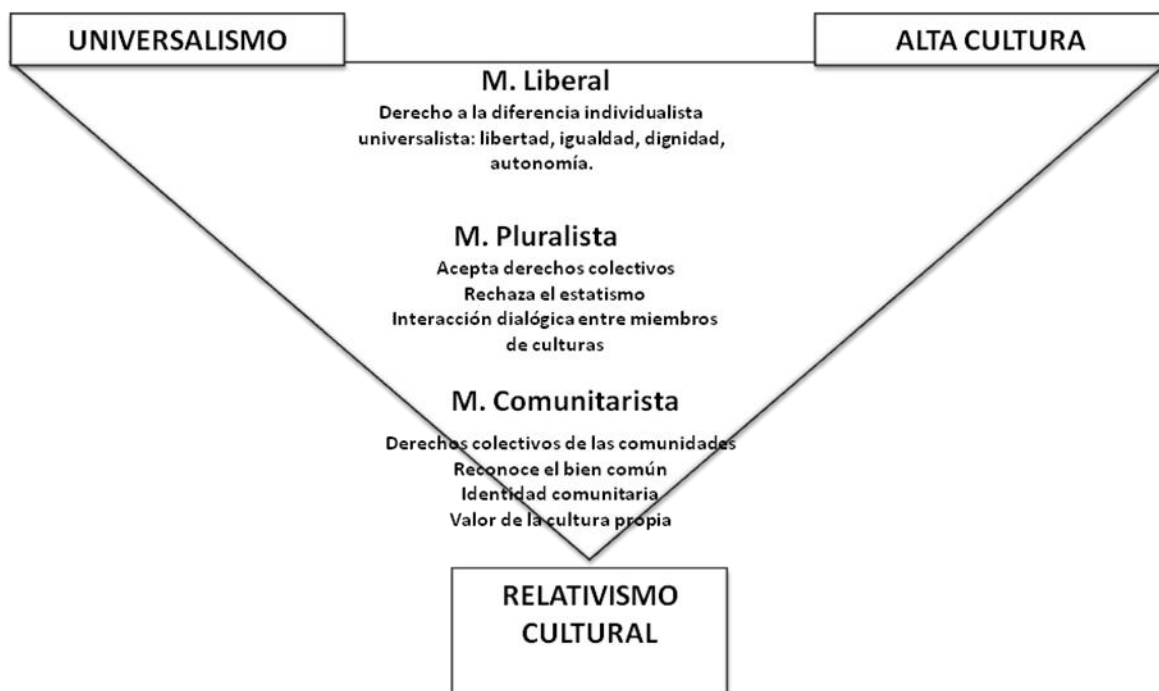
El multiculturalismo liberal, reconoce el derecho a la diferencia cultural que toda persona como agente moral posee, desde una posición individualista se encuentra cercano al universalismo cuando plantea una ley moral que respeta la igualdad, la dignidad de la persona y su autonomía, con base en la razón como una racionalidad universal.

Una posición específica rechaza al relativismo cultural como fuente de derechos, y niega todo tipo de comunitarismo en cualquiera de sus versiones; otra posición defiende el respeto para la diversidad de culturas, pero oponiéndose a evaluarlas en sus propios términos, ya que impone como límite del respeto la protección liberal de la libertad individual sobre otras culturas.

El multiculturalismo comunitarista, por el contrario, defiende los derechos colectivos de las comunidades como legítimos derechos que no se subordinan a los derechos individuales y que son necesarios para su preservación, reproducción y prosperidad material y cultural.

Se encuentra cercano al relativismo cuando se postula que existen valores del mismo rango o superiores respecto a valores individuales como la libertad individual y la igualdad ante la ley, el pueblo real existe con sus propios valores

subjetivos que impone un bien común, y que esos valores tienen igual valor en todas las culturas; asimismo, cuando supone la lucha por la identidad estrechamente unida a la cultura, como se muestra en la figura siguiente.



El multiculturalismo pluralista se establece como una alternativa al liberalismo individualista y al comunitarismo, trata de evitar comprometerse demasiado tanto con la visión universalista como con la relativista, pero reconoce algunas virtudes del multiculturalismo liberal y del multiculturalismo comunitarista, sobre todo en la aceptación de los derechos colectivos de las comunidades a su sobrevivencia, reproducción y prosperidad.

Una posición defiende la legitimidad de la diversidad en la armonía que requiere de aceptación de las diferencias y el respeto por la autonomía de los otros, más que tolerancia requiere la concesión del derecho a seguir el camino propio dentro del orden común.

Rechaza la idea de que existan criterios y normas universales a la vez que rechaza el carácter estático de los puntos de vista de las culturas. También contempla la posibilidad de interacción dialógica entre miembros de diferentes culturas y contempla la posibilidad de acuerdos parciales en el orden cognitivo y moral. A diferencia del relativismo el pluralismo sostiene que las personas pueden elegir su punto de vista racionalmente con base en los criterios y procedimientos propios de su marco conceptual, que varía en cada contexto.

La otra posición del multiculturalismo pluralista se basa en un pluralismo analógico en el cual se reconocen las diferencias culturales pero sin negar cierto grado de universalización que reúna mediante el diálogo las diferencias en la unidad.

1.3. Política cultural y educación en México.

Para analizar las bases de la política educativa hacia la diversidad cultural a lo largo de la historia, considerando el contexto ideológico, político y económico que lo origina, debe estar explícito tanto la relación Estado y sociedad con sus derivaciones hacia los fines educativos y las corrientes ideológicas que los sustentan, como otro factor que matiza la atención educativa a los grupos cultural y lingüísticamente diferenciados, es decir, el concepto de cultura subyacente en el momento histórico que se analiza, que más que orientar un tipo de intervención educativa, legitima por la vía del conocimiento y la ciencia la ideología que sustenta la conformación del Estado y sus acciones de control social en una relación política hegemónica, y que sostiene un planteamiento contradictorio con dos posiciones ante la diversidad cultural: uniformidad contra pluralismo.

Desde esta óptica me propongo argumentar en este capítulo que el desarrollo histórico del currículum de la educación destinada a los grupos indígenas, desde el siglo XV y hasta finales del siglo XX e inicios del SXXI, responde a la dinámica de conformación del Estado en tres etapas.

La primera con una visión universalista homogeneizante que va de la Monarquía española pasa por el Estado Mexicano liberal-independiente y lleva una continuidad en los gobiernos pos revolucionarios, la cual es legitimada por un concepto evolutivo de cultura como base racional de la política educativa ante la diversidad cultural.

La etapa culturalista que se inicia en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación pública, y va ganando terreno en las políticas educativas, sin llegar a afectar la constitución del Estado Mexicano, ante una radicalización del discurso de la diversidad cultural y lingüística sustentada en el relativismo cultural norteamericano.

La etapa de modernización que inicia en 1992, en la que el discurso de la diversidad toma tintes globalizados y genera cambios en la constitución del Estado Mexicano como una nación plural en 1994 con el surgimiento del movimiento indígena representado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, esta última etapa en el contexto de construcción teórica del multiculturalismo pluralista y la educación intercultural que no sólo está destinada a los grupos indígenas, sino a toda la sociedad.

Para ser así, el análisis no debe estar puesto en los productos tangibles de los hechos educativos ni en la reconstrucción descriptiva de los momentos que dan cuenta de la trayectoria y continuidad de la educación, como si fuera una historia tipo museo, que intenta mostrar los artefactos anacrónicos y descontextualizados de la educación a lo largo del tiempo, sino en las relaciones que se establecen entre los proyectos educativos con su contexto social e histórico que los albergó.

Qué mejor manera de conservar intereses dominantes si no hacen explícitas las condiciones que le han guardado su lugar privilegiado. En tal caso, al hacer historia de la educación se pone en evidencia la posición teórica que está determinada por las condiciones materiales de la realidad social, si se aborda el

estudio histórico de los proyectos educativos a través de una periodización falsa y descontextualizada, se está optando por una posición de la historia como ideología ya que favorece los intereses dominantes.

Por lo contrario, si la división de la historia de la educación se hace con el fin de esclarecer los escenarios del conflicto entre los sectores detentores del poder y los desposeídos, así como los mecanismos que perpetúan estas condiciones de dominación, se estará arribando a una comprensión plena del presente y se estará asumiendo un compromiso social con los sectores subordinados, al ofrecerles la develación de los mecanismos ideológicos de reproducción de las relaciones de dominación en la historia, es decir, de los procesos materiales que a lo largo de la historia han constituido las relaciones de dominación-subordinación manifiestas en los proyectos educativos y que explican el presente. Esta posición, necesariamente conlleva la toma de conciencia del papel histórico de la dirección consciente del intelectual que plantea Gramsci.

1.3.1. Asimilación e integración cultural: Universalismo.

A partir de la conquista española las relaciones entre la cultura occidental y las culturas indígenas han sido de dominación-subordinación, la cultura occidental ha sido impuesta como la cultura civilizada en una idea de progreso social de la humanidad.

El Estado colonial monárquico extiende su dominio imperial en los territorios conquistados con la intención de extraer sus riquezas naturales y hacer de su población una mano de obra que multiplique estas riquezas, a cambio de la cristianización y la salvación de sus almas.

Los proyectos educativos se crean en razón de justificar la invasión, la guerra y la dominación, que en el fondo tiene detrás los intereses económicos de la corona; la castellanización fue el medio por excelencia de la empresa colonial y por tanto de

las iniciativas educativas; la castellanización y la cristianización se convierten en una política de conversión cultural, las culturas indígenas bárbaras debían ser civilizadas, o sea sustituidas a través de la educación.

"El progreso no es ya como habían postulado los iluministas el descubrimiento progresivo de las luces de la razón natural, ocultas por la perversión de los sacerdotes y los hombres políticos, ni tampoco el avance de las etapas mentales hasta alcanzar paulatinamente un estado de conocimiento positivo o científico, como habían sostenido los positivistas, ...sino la producción de bienes materiales cada vez más perfeccionados y las relaciones sociales cada vez más complejas, a través de etapas largas y laboriosas: paso de la brutalidad animal al salvajismo, del salvajismo a la barbarie, de la barbarie a la civilización.

"El elemento motor de la colonización moderna se encuentra en las necesidades político-económicas: el evolucionismo como teoría ya estaba disponible en sus rasgos fundamentales y fue adoptado, en la medida de su compatibilidad y poder justificativo, como interpretación y cobertura ideológica de un proceso que respondía a necesidades objetivas y concretas del momento".(Díaz Polanco, 1983 :61-63)

El Estado independiente libra una lucha de la burguesía contra los mecanismos del sistema feudal de la monarquía, esta lucha entre liberales y conservadores se mantiene durante el siglo XIX y tiene como base ideológica la ilustración y el positivismo, que determina los proyectos educativos como una iniciativa necesaria para fomentar el orden, el progreso y la unidad nacional, siempre amenazada por los intereses de la oligarquía nacional y extranjera; la ciudadanía mexicana y la igualdad como acceso al progreso son los argumentos de la nueva educación que impulsa el Estado como un deber necesario para la Nación, las culturas indígenas son atomizadas a la conversión del individuo, su castellanización y su incorporación a la vida civilizada por la vía de la instrucción y el conocimiento ya tiene un nuevo sustento científico, la teoría de la evolución cultural de la sociedad humana, así queda fundamentada la asimilación de la cultura indígena a la civilización universal.

En los gobiernos posrevolucionarios se generaron proyectos educativos que, tanto en el discurso como en la práctica, derivaron en la creación de las instituciones que permitieron el avance de la política de centralización educativa, y más aún, generaron el consenso social y político para favorecer la homogeneización de la sociedad mexicana. El discurso político es el de la conformación de un México mestizo que toma como base su herencia cultural indígena y española, y que a través de la educación proyecta a la Nación hacia el progreso y la modernidad: la cultura indígena tenía que ser integrada a la cultura nacional en el camino hacia la civilización universal.

La unidad nacional siguió siendo un propósito necesario en el cual la educación jugaba el papel fundamental y aunque obedeció a una coyuntura muchas de sus metas siguieron vigentes en la política del Estado Mexicano, por la necesidad de resolver la conflictividad ideológica de la sociedad profundamente desigual, poco instruida y conformada por una diversidad étnica y lingüística muy grande en el país.

Los proyectos educativos se conformaron con esta base ideológica hasta finales del siglo XX, estos rasgos se han impreso en el currículum de la educación dirigida a las poblaciones indígenas a lo largo de la historia educativa de México, es decir, se han mantenido de una u otra forma la exclusión de las lenguas y las culturas indígenas como parte del currículum de la educación, en una realidad cultural diversa.

1.3.2. Política de reconocimiento: Pluralismo cultural

Para fines del Siglo XIX la concepción evolucionista comienza a ceder espacios a nuevas concepciones de la antropología que responden a las condiciones históricas y a las necesidades del sistema capitalista. Esta tendencia se marca con mayor énfasis en las dos primeras décadas del Siglo XX. Después de la primera guerra mundial, el evolucionismo sufre fisuras insalvables ante las críticas del

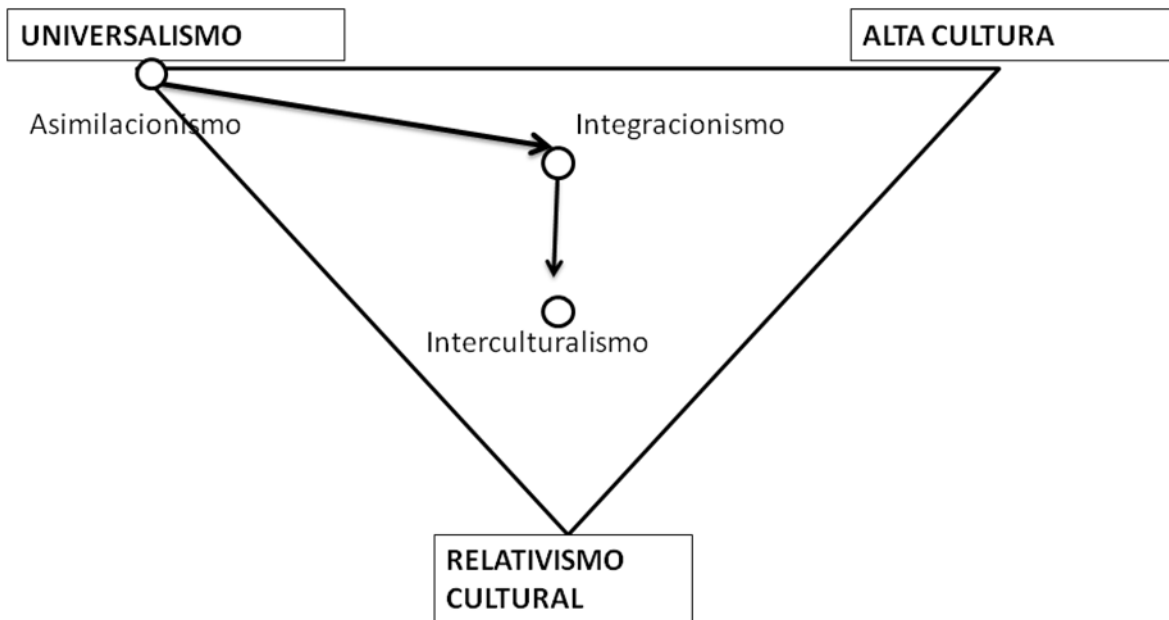
modelo que ya no responden a las condiciones y circunstancias del mundo y principalmente de los países imperialistas. Nuevos rumbos de la antropología se derivan de las inconsistencias de la teoría evolucionista y nuevas respuestas científicas se generan ante las nuevas condiciones históricas del planeta.

El régimen capitalista se enfrenta a convulsiones sociopolíticas y dificultades en los territorios coloniales, provocando malestar y preocupación a las metrópolis y a los pensadores de la época. La expansión capitalista ha alcanzado su madurez y la constitución del sistema capitalista ya no es un proyecto sino una realidad palpable, el "progreso ha sido alcanzado", el cambio de enfoque es indispensable puesto que cada vez se ven más serias las amenazas contra el sistema establecido "en adelante lo que conviene es poner énfasis en el orden". En resumen "el primitivo lema positivista de orden y progreso, se reduce con el evolucionismo clásico al progreso y con el pensamiento social burgués posterior se circunscribe al orden". Esto hace desaparecer una de las líneas fundamentales del pensamiento social, la preocupación por la historia, "en adelante lo que interesa es el sistema sincrónico: estudiar la sociedad, hic et nunc, a fin de establecer sus leyes de funcionamiento equilibrado o armónico, y detectar concomitantemente las expresiones de desviación que atacan el orden...con el objeto de descubrir los procedimientos que contribuyen a controlar adecuadamente tales descontroles sociales" (Díaz-Polanco, 1983: 90-95).

Las nuevas condiciones del sistema colonial requerían de una antropología interesada en proporcionar herramientas eficientes para el control y el buen gobierno de los pueblos sometidos, en esa atmósfera aparecerá la teoría funcionalista llamada simultáneamente antropología aplicada. En adelante se preocuparán de las sociedades primitivas contemporáneas, basa sus explicaciones en la función de los fines que cumple cualquier institución o elemento de la sociedad tendiente a mantener la armonía y el equilibrio del sistema en su conjunto, no recurre a la historia para explicar el carácter de una sociedad primitiva, lo hace en un estudio sincrónico exclusivamente.

El principio de la universalidad funcional postula que los diversos elementos de la sociedad contribuyen, en cierta medida a mantener todo en equilibrio y armonía, pero los funcionalistas no plantean el inmovilismo, por lo contrario, pretenden hacer posibles los cambios sin que se produzcan desajustes sociales.

En la misma línea de estudios sincrónicos y en la misma posición de combate frente al evolucionismo canónico, pero también en franca discusión con el funcionalismo británico, se desarrolla la corriente antropológica denominada Relativismo Cultural o Culturalismo Norteamericano de Franz Boas derivado de la tradición alemana como lo analizamos en las líneas precedentes.



Este enfoque señala en primer término al evolucionismo como etnocentrista, y rechaza la noción de progreso. Desde sus postulados, "no existen culturas superiores e inferiores, como plantea el evolucionismo, sino sólo culturas diferentes" niega que existan criterios adecuados que puedan ser aceptados para establecer el grado mayor o menor de desarrollo de las sociedades unas respecto a las otras, este es su carácter relativista.

"No parece obra de la casualidad que este enfoque antropológico se desarrolle precisamente en los Estados Unidos, país sensibilizado por el constante amalgamiento que supone la integración social y cultural de las variadas corriente migratorias. En todo caso, una concepción como la mencionada, conduce lógicamente a plantear el respeto a las culturas indígenas. O sea, si se postula que ninguna cultura es superior a otra (sino tan sólo son "diferentes"), no existe ninguna justificación para intentar la transformación de los sistemas socioculturales nativos, o la asimilación, de acuerdo con el patrón occidental; consecuentemente, "la antropología aplicada" británica, por ejemplo, carece de justificación, y además caería bajo la acusación de etnocentrista, o peor aun, de "etnocida". (Díaz-Polanco, 1983: 96)

Si se toma en consideración que Estados Unidos entró tardíamente a la carrera de apropiación de territorios coloniales, y que para 1914 apenas le correspondía un 5% de los territorios colonizados, se puede interpretar que el auge y el apoyo del culturalismo norteamericano es una expresión ideológica que se adecúa a la situación histórica y los intereses de esa naciente potencia mundial, y es tomado como "una arma de guerra contra el colonialismo europeo, con miras a sustituir una forma de dominación por otra". (Díaz-Polanco, 1983: 97)

Falta decir, para los fines de esta tesis que la concepción cultural-relativista que impone Franz Boas en los Estados Unidos, extiende su influencia a numerosos países, especialmente en América Latina y en México, como veremos enseguida tiene sus discípulos más fieles que transpolan estas concepciones a las políticas públicas y a las políticas educativas del Estado Mexicano desde los años veintes y hasta los ochentas.

La política de reconocimiento a las poblaciones indígenas

Muchos autores coinciden en ubicar el inicio del proceso de desarrollo de la educación dirigida a las poblaciones indígenas como un intento por reconocer sus diferencias culturales, aunque no logra del todo ser una política de franco relativismo cultural (Aguirre Beltrán 1983; Hernández López, 1982; Bertely, 2000 y De la Peña, 2000); con esta idea en un intento por retomar algunos elementos que

de acuerdo con ellos configuran la política de reconocimiento se pueden destacar los siguientes.

Manuel Gamio, intelectual revolucionario de la generación del Ateneo de la Juventud, había estudiado antropología en la Universidad de Columbia y en la Escuela Internacional de Arqueología y etnología Americana de la ciudad de México, en ambas instituciones su maestro fue Franz Boas, que como ya vimos, es uno de los padres de la corriente culturalista o del relativismo cultural norteamericano.

Gamio cambia el concepto de raza por el boaciano de cultura para entender la realidad indígena mexicana. Desde entonces se encarga de llevar a cabo grandes tareas de estudio de las poblaciones indígenas, en 1925 es nombrado subsecretario de educación y desde ahí influye en las políticas públicas ante las poblaciones indígenas, posteriormente crea instituciones y movimientos indigenistas al interior del país y de América Latina. Moisés Sáenz, fue sucesor de Gamio en la subsecretaría, formado originalmente como ministro evangélico, también había recibido en la Universidad de Columbia la influencia de Boas, con quien compartía las convicciones antirracistas y el interés por la investigación de campo (Guillermo de la Peña, 2000: 57-61). Ambos desde sus propias trincheras y con todo un aparato gubernamental y social imbuido en las convicciones civilizatorias se dan a la tarea de generar propuestas y políticas públicas que reconozcan la existencia de la diversidad cultural de México. A continuación plantearemos algunos de las acciones y políticas educativas que tuvieron impacto en la conformación del subsistema de educación indígena.

Poco tiempo después de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena ante el reto de hacer llegar la educación pública a las poblaciones más aisladas geográfica y culturalmente. La estrategia para este momento fue preparar maestros itinerantes para la alfabetización y la enseñanza de las cuentas básicas, así como un

programa de apoyo al desarrollo económico de las comunidades a través del trabajo social y la utilización de nuevas técnicas agropecuarias.

Con el tiempo, el número creciente de escuelas que atendían la educación rural y de los indígenas generó la necesidad de preparar a los maestros sobre la marcha para mejorar el servicio educativo. Esto fue la causa del surgimiento de las misiones culturales, que funcionaban con reuniones pedagógicas y de forma ambulante, instaladas durante tres semanas en cada comunidad. La acción educativa de esta institución ambulante formadora de maestros se centró en procedimientos didácticos y mejoramiento comunitario.

Otra acción que marca el rumbo característico de la educación indígena, fue realizada por el presidente Plutarco Elías Calles en 1926, al crear y poner a funcionar la Casa del Estudiante Indígena. El proyecto se basaba en la filosofía imperante de la época, de incorporación cultural y social de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, a través de la formación de agentes de cambio indígenas. Se trataba de formar la mentalidad, las costumbres, y las prácticas sociales de los estudiantes indígenas para incorporarlos a la vida civilizada. Sin embargo, poco tiempo después, se obtuvo como resultado un cambio tan radical en los estudiantes que posteriormente se negaron a volver a sus lugares de origen y cumplir con su misión.

En 1936, el presidente Cárdenas funda el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Entonces, se incorporan nuevos servicios de internados indígenas en diferentes comunidades y se establecen las Brigadas de Mejoramiento Indígena (antes Misiones Culturales) así como las procuradurías de los Pueblos Indios.

En una primera asamblea de filólogos y lingüistas realizada en 1939, se discute sobre la utilización de las lenguas vernáculas en la alfabetización y en el inicio del proceso enseñanza aprendizaje de los niños indígenas, llegando a la conclusión de recomendar la investigación pedagógica y lingüística para analizar su

pertinencia. Bajo estos argumentos se instrumentan los proyectos Tarasco y Tarahumara, y posteriormente la creación del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

Con el apoyo del Departamento de Asuntos Indígenas, en 1940, se celebra el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, del cual se plantea como conclusión la necesaria consideración de la lengua, la cultura y la personalidad del educando para la acción educativa.

En 1946, bajo el mando del Presidente Miguel Alemán Valdéz, con la derogación de la ley que lo había creado, las tareas y recursos del Departamento de Asuntos Indígenas pasan a ser parte de la Secretaría de Educación Pública, constituyéndose la Dirección General de Asuntos Indígenas. Dos años más tarde, un nuevo decreto presidencial crea el Instituto Nacional Indigenista, instrumentó métodos de alfabetización a partir de la lengua materna, empleando a maestros bilingües, con muy buenos resultados. Con este contexto surgió la recomendación emitida por la UNESCO en 1951, la cual sostiene que la unidad nacional se constituye a través del uso de la lengua nativa como puente cuando se usa para la alfabetización.

A partir de la “Sexta Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación” se aprobó la política educativa indígena para la enseñanza bilingüe con la participación de promotores y maestros egresados de los internados indígenas, para lo cual se establece en 1964, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, cuya consigna era la castellanización y el desarrollo comunitario, teniendo como vehículo la lengua indígena. Para 1973, se reglamenta en la Ley Federal de Educación, la enseñanza de la lengua nacional como un idioma común a todos los mexicanos sin menoscabo de las lenguas autóctonas.

Con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena, en 1971, se vuelven a concentrar los distintos servicios educativos dirigidos a las poblaciones indígenas, bajo los resultados positivos de la educación hecha por promotores y maestros bilingües. En 1977, se establece la Coordinación General de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, a la cual se incluyó como parte la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. A principios de 1978, cambia su denominación a Dirección General de Educación a Grupos Marginados.

Finalmente en septiembre de 1978, los servicios educativos destinados a indígenas son controlados por la naciente Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cuyas acciones principales, para entonces, tenían como fin la consolidación del carácter bilingüe bicultural de la educación.

1.3.3. Educación intercultural.

La educación intercultural es parte del actual discurso educativo del Estado Mexicano que a partir de 1994, se convierte en la nueva forma de entender y promover la convivencia y el desarrollo de una nación plural. Una visión intercultural de la educación desde los planteamientos de Rafaela García López (1997: pp 11-48), se encuentra ubicada en el multiculturalismo pluralista que trata de compensar los extremos del asimilacionismo y el pluralismo cultural, parte de un concepto dinámico de cultura que permite el intercambio y sobre todo el diálogo entre los individuos y los grupos que pertenecen a diferentes tradiciones culturales, con la perspectiva del enriquecimiento mutuo.

Plantea una continua reflexión crítica de los elementos culturales propios y ajenos con lo que intenta evitar que permanezcan los valores que entren en conflicto con valores humanos universales, que por otra parte, a través del diálogo intercultural pretende construir.

Considera la diversidad cultural como parte de la riqueza humana, a partir de lo cual aporta un concepto de sociedad abierta en la que cada individuo o grupo puedan participar en igualdad de condiciones generando competencias para que puedan desenvolverse tanto en su grupo étnico y en otros grupos étnicos, como en la sociedad y cultura común. Se trata de formar individuos interculturales que puedan actuar sin problemas en culturas distintas.

La educación intercultural toma en cuenta la dinamicidad entre culturas distintas, por ello no es una educación sólo para minorías sino que está dirigida a toda la sociedad, aún y cuando esta sociedad se considera relativamente homogénea. El concepto abierto, cambiante e interactivo de la sociedad, permite una nueva pedagogía fundamentada en la comprensión y el enriquecimiento cultural recíprocos de individuos y culturas.

La educación intercultural no asume toda la responsabilidad de justicia social necesaria para lograr la igualdad y evitar un nuevo asimilacionismo cultural por el carácter dominante de la cultura global, pero se plantea propiciar a través de los mecanismos pedagógicos escolares la interacción dialógica en un clima democrático que defienda el derecho a la diversidad bajo igualdad de oportunidades. Esto a través de la flexibilización de los modelos culturales que se transmiten en la escuela para que los alumnos dispongan de mayor riqueza de conocimientos y valores propios y ajenos, que les ofrezcan mejores elementos tanto para la reflexión crítica, como para su desarrollo personal y su acción social solidaria y comprometida.

La política educativa en México derivada del multiculturalismo a finales del siglo XX.

En esta atmósfera internacional en México se han propiciado cambios estructurales para la realización de acciones educativas en general y en particular dirigidas a la población infantil de los grupos indígenas del país. En el plano

educativo desde 1989, ha habido cambios sustanciales con cierta continuidad en la política educativa de los últimos dos períodos de gobierno. Los ejes principales han sido cuatro y tienen como fundamento el Programa para la Modernización Educativa (Ornelas, 1994). El mejoramiento de la calidad educativa, la descentralización de la educación, abatir el rezago educativo, y el incremento de la participación social en el sistema educativo.

En cuanto a la calidad educativa se propone reformar planes y programas desde la educación inicial hasta la secundaria, desde luego con sus implicaciones para las características de las poblaciones indígenas, elaborar libros de texto y destinar financiamiento para mejorar los ingresos de los trabajadores de la educación. También se plantea la formación y la actualización como base fundamental para mejorar la calidad educativa, por tanto se establecen acciones importantes de formación y actualización magisterial.

Para abatir el rezago educativo, se propone desde la política para la modernización educativa, la creación de programas compensatorios, en donde se contemplan los subsidios a las familias más pobres, la canalización de mayores recursos a la educación, el ofrecer programas diversos de educación para el trabajo productivo.

También se propone la asignación de programas compensatorios provenientes del Banco Mundial para abatir el rezago educativo en los estados con las cifras más significativas del problema.

Un concepto básico para afrontar este problema es el de equidad, a partir del cual se promueve la canalización de los recursos, a través del PRONASOL, para mejorar las condiciones de desigualdad económica para las familias, los maestros, y los niños con problemas de pobreza extrema, con lo que se pretende garantizar niveles de nutrición de los niños, arraigo de los maestros a la comunidad, y condiciones de vida favorables para la educación escolar. Por supuesto, con

programas compensatorios apuntando a la equidad se ha considerado a la educación inicial destinada a las poblaciones indígenas del país, con énfasis en los problemas y características específicas de su situación socioeconómica y cultural, con programas bajo la modalidad no escolarizada, que se basa en la estrategia de atención vía padres de familia y comunidad.

Un defecto histórico del sistema educativo nacional es la falta de diálogo de los actores con el medio comunitario, lo cual ha provocado la inercia de intereses, rutinas y hábitos, que dificultan el requerimiento de mayor participación de la sociedad en la educación.

Por ello los avances en este sentido son limitados. Sin embargo, la propuesta y las tendencias son de otorgar mayor participación de la sociedad organizada por comunidad, escuela, municipio, estado y nación, con la finalidad de incidir en la proposición de estímulos y reconocimientos a los maestros, directivos y alumnos, conocer la evaluación y el calendario escolar, discutir y participar en programas de participación civil, y proponer políticas para elevar la calidad y cobertura de la educación.

Ya que la organización del sistema educativo también influye en la calidad educativa, se planteó como meta prioritaria la federalización de la educación básica y normal. Con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica se sientan las bases para hacer realidad este requerimiento que ya en ocasiones anteriores había fracasado. El 18 de mayo de 1992, firman SEP-SNTE-Gobiernos Estatales, con lo que se transfieren el patrimonio y las responsabilidades operativas y laborales a los estados, así como un compromiso federal de ampliar y mantener los recursos financieros destinados a la educación. En este proceso el Gobierno Federal refuerza sus atribuciones normativas, evaluativas y de asignación de recursos de manera ordinaria a los estados para que lo ejerzan y de forma extraordinaria con la asignación de recursos para programas compensatorios con el control federal.

La reorganización del sistema educativo nacional y de la política educativa para la atención a poblaciones indígenas particularmente, tienen fundamentos en las modificaciones a los artículos 3° y 4° constitucionales de 1993, y en la Ley General de Educación expedida en el mismo año, la cual reglamenta la educación bajo las nuevas garantías constitucionales.

Entre otras modificaciones a la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos publicadas en el diario oficial de la federación el día cinco de mayo de 1993, el Artículo Tercero Constitucional se reforma para dejar establecido que *Todo individuo tiene derecho a la educación, el Estado- Federación, Estados y Municipios, impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.* Por lo tanto se define la obligación gubernamental de prestar de forma *gratuita* los servicios de educación básica a todos los individuos en edad de recibirla. También, de la lectura del mandato constitucional se debe interpretar que para *desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano*, es necesario prestar el servicio educativo de manera oportuna en la formación de las estructuras básicas del individuo.

La adición al Artículo Cuarto Constitucional define que *La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social.* Por lo tanto, en todos los ámbitos sociales, incluyendo por supuesto el educativo, tendrá que ser reconocido el carácter pluricultural del país. La educación que se imparta a los pueblos indígenas, tenderá a proteger y promover el desarrollo individual y social, partiendo del desarrollo de su lengua y su cultura. Para atender a las implicaciones jurídicas que corresponden al sistema educativo nacional (SEN), sobre estas modificaciones constitucionales, se instrumentó la Ley General de Educación en sustitución a la Ley Federal de Educación de 1973, y otras disposiciones de ley. Para la educación dirigida a las poblaciones indígenas esta nueva ley es fundamental porque establece jurídicamente su existencia,

reglamentada como un servicio educativo comprendido dentro del SEN, con programas específicos para atender a las particularidades y características culturales de los pueblos indígenas.

Por lo tanto, a continuación se anotan los principales aspectos dispuestos por la Ley General de Educación para establecer la ubicación de la política educativa para la educación indígena. El artículo 12 le confiere a la federación la atribución de *fijar los requisitos pedagógicos de los planes y programas de educación inicial y preescolar que en su caso, formulen los particulares*, el artículo 13 determina que a las autoridades educativas locales les corresponde *prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-*, y en el artículo 14 define como atribución adicional para las autoridades educativas federales y locales *determinar y formular planes y programas de estudio, distintos a los previstos en las fracciones I y IV del artículo 13, de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales (43-45)*, estos artículos le dan fundamento legal a las acciones federales y estatales para formular planes y programas y prestar los servicios de educación indígena con las correspondientes adaptaciones para ser dirigidas a las poblaciones indígenas de México. En lo referente a la formación docente el artículo 20 determina que las autoridades educativas federales y locales, *constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros cuya finalidad será la formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena (45)*. Un apartado de gran trascendencia para la política educativa de Estado es el capítulo III que se refiere a la equidad en la educación, en los artículos 32 y 33 se define la importancia de impulsar las *medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo y una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos*, dirigidas preferentemente a las poblaciones y zonas con mayores desventajas.

1.4. La Educación Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas.

En Octubre de 1996 se da inicio formalmente en México a la construcción de un modelo de educación intercultural bilingüe con la convocatoria que emite la Dirección General de Educación Indígena a las autoridades educativas federales, estatales y a las comunidades indígenas, a través del documento de trabajo denominado “Hacia un Modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas” (SEP/SEBN/DGEI, 1996). En este documento se establecen los planteamientos básicos iniciales, conceptuales y de política educativa para generar un proceso participativo de análisis, establecimiento de estrategias, metas comunes y compromisos específicos, con el propósito de “ofrecer una educación que satisfaga las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y los niños indígenas con calidad, equidad y pertinencia”(7). Este documento está dirigido a específicamente a equipos técnicos estatales de educación inicial y básica y es el fundamento de los documentos de referencia preparados para secretarios y subsecretarios de educación de cada uno de los estados y los mandos medios de educación indígena en cada entidad federativa en México, que cuentan con el subsistema de educación indígena.

Como los alcances de esta tesis no se refieren específicamente a analizar la implementación de la educación intercultural bilingüe en general, sino tomar en cuenta las políticas educativas hacia las comunidades indígenas como marco contextual particularmente de la educación inicial indígena, el abordaje de los planteamientos de este documento sirve para este propósito, ya que en él están contenidos los discursos culturales que dan sustento a las políticas de intervención educativa en el marco de la interculturalidad. A continuación se analizan los aspectos que definen el enfoque de educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas.

Con base en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se reconoce que el enfoque de educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas está sustentado en las modificaciones al Artículo 4º Constitucional y en las modificaciones a la Ley General de Educación, que comprometen al Estado a brindar una acción educativa que “promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional” particularmente se especifica que esta educación “proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico”, para cumplir estos principios manifiesta que la acción educativa se desenvolverá en dos planos, uno se refiere “a la prestación de los servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas”, el otro hace referencia “a los servicios que recibe la población no indígena, mediante los cuales se combatirán las formas manifiestas y encubiertas de racismo” así como promover la valoración de los pueblos indios y el reconocimiento de las aportaciones que hacen y han hecho como mexicanos a la nación.

Se reconocen deficiencias en la educación para zonas indígenas como una consecuencia de “un enfoque pedagógico y cultural inadecuado” que reproduce marginalmente y en “condiciones precarias” las formas de la educación urbana, por lo que dos orientaciones de política educativa se habrán de seguir: extender los programas compensatorios para la educación en zonas indígenas y “flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela con la finalidad de que, en el marco de los propósitos esenciales de la educación nacional, los servicios escolares sean de plena utilidad a sus destinatarios”. Con este sustento explicita que “se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación” cuyo proceso habrá de tomar “en cuenta las opiniones de las poblaciones indígenas y de los maestros y especialistas que conocen su situación educativa”.

Con el replanteamiento de la relación entre el Estado mexicano y las comunidades indígenas se busca garantizar sus derechos y atender las causas históricas de su marginación por ello se establece que:

El compromiso del Estado mexicano, responde a la necesidad de promover en todos los habitantes del territorio nacional, pero sobre todo en las niñas, niños y jóvenes, el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad cultural, tarea en la que la educación inicial y básica está llamada a jugar un papel fundamental al armonizar y equilibrar la dimensión étnica, nacional y universal; al plantear una visión e interrelación igualitaria y dinámica entre las culturas de nuestro país y del mundo; al garantizar la vigencia de las lenguas maternas en todos los ordenes de la vida de sus hablantes y al afirmar los propios estilos de vida, es decir, el tener como característica ser intercultural. (SEP/SEBN/DGEI, 1996: 10)

Al plantearse con la CEPAL una tensión dinámica entre identidad-modernidad en donde ni las identidades específicas ni el contenido pretendidamente universal de la modernización hacen una generación, se reconoce más bien un complejo tejido intercultural en el cual identidades y signos de modernidad se fusionan en contradictorias y múltiples formas que, más que un obstáculo debiera ser resorte para ser moderno.

Lo anterior da sustento al concepto de educación intercultural tomado de Ramón Flecha (1994) que a la letra se plantea de la siguiente manera:

“El término Multiculturalismo se emplea para referirse al reconocimiento de que en un mismo territorio existen diversas culturas, el término *pluriculturalismo* a una forma de intervención en esa realidad que pone énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura; y el *interculturalismo* para citar otra forma de intervención ante esa realidad que pone énfasis en la relación entre culturas, por lo que la educación intercultural se define como aquella en la que tiende a valorarse prioritariamente la convivencia de personas de diferentes etnias en una misma escuela.” (SEP/SEBN/DGEI, 1996: 10)

En contraste con la definición anterior, en párrafos posteriores se hace referencia a la consulta nacional sobre derechos y participación indígena que entre otras

cosas ratificó crear una iniciativa de reformas que “explícite y garantice los derechos indígenas y aseguren una educación bilingüe y pluricultural” (SEP/SEBN/DGEI, 1996: 12).

Sin embargo, bajo estos argumentos encontrados en cuanto a discursos de intervención pluralistas e interculturalistas, se sustenta la necesidad de una puesta en común entre comunidades indígenas, gobiernos federal y estatales, y actores del proceso educativo para definir sus propósitos y seleccionar los aspectos culturales que deben ser incorporados, así como las formas y los medios a través de los cuales los alumnos se apropien de ellos, mejorar la selección y formación de maestros y transformar la estructura escolar.

El propósito de esta puesta en común es “Lograr una educación intercultural bilingüe que satisfaga las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y los niños indígenas con calidad equidad y pertinencia” (SEP/SEBN/DGEI, 1996: 12), para ello se hace necesario: promover la participación social de los pueblos y comunidades indígenas; flexibilizar contenidos, metodologías y materiales educativos para hacerlos congruentes con la cultura comunitaria articulados a las habilidades valoradas nacionalmente; adecuar formas organizativas y las normas académicas escolares atendiendo a las condiciones de cultura y lengua organización social y formas de producción de los pueblos indígenas; desarrollar alternativas de formación docente que promuevan nuevos estilos de atención a niños, padres y con los pueblos indígenas, particularmente dotarlos de un carácter intercultural y bilingüe; promover la reestructuración de las formas de operación de los servicios de educación inicial y básica, dotando a las escuelas de mayor autonomía técnica y organizativa a partir del trabajo colegiado.

Para atender las necesidades educativas y básicas de aprendizaje así como la diversidad cultural y ofrecer oportunidades de aprendizaje culturalmente pertinentes y relevantes para las niñas y los niños indígenas, la Dirección General de Educación Indígena adopta como estrategia general “la construcción gradual

de un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación” (SEP/SEBN/DGEI, 1996: 15).

Este modelo está conformado por cuatro componentes: Los fines y propósitos educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión escolar y la formación docente.

Esta es la forma en que el Estado mexicano definió en 1996 su política intercultural de atención educativa a la diversidad cultural, ubicándose dentro de los discursos mundiales a favor de la interculturalidad, sin embargo, la construcción de este Modelo de Educación Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas, ha sido interrumpido por los cambios administrativos y sexenales desde su planteamiento, pero a grandes rasgos la política educativa para atender la diversidad cultural en México ha sido definida como la educación intercultural para la población en general con el funcionamiento de la Coordinación de Educación Intercultural dentro de la Estructura de la Secretaría de Educación Pública en las vísperas del llamado nuevo milenio, con este hecho es de suponer que nuevamente las poblaciones indígenas del país han quedado relegadas a un tratamiento general dentro de la llamada diversidad cultural imperante en el país que diluye las necesidades específicas de los pueblos originarios reivindicadas por las luchas zapatistas.

CAPÍTULO 2. DISEÑO ETNOGRÁFICO SOBRE LA PERTINENCIA CULTURAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA

- 2.1. Planteamiento del problema.
- 2.2. Objetivos.
- 2.3. Metodología de investigación etnográfica.
- 2.4. Análisis del discurso
- 2.5 Descripción del universo atendido

Las evidencias de los estudios científicos ofrecen las bases para poner una mayor atención a las condiciones de equidad y calidad de la educación inicial. En primer lugar, afirman que el periodo más crucial de la vida del ser humano son los tres primeros años ya que, entre otras cosas de igual importancia en el desarrollo de los niños, el cerebro se desarrolla con mayor intensidad y da lugar a estructuras que configuran las condiciones para el aprendizaje en las siguientes etapas.

En segundo lugar, sostienen que una buena calidad de los programas educativos dirigidos a las edades más tempranas genera consecuencias favorables tanto para el desarrollo integral de los niños, como para las familias y las comunidades que los reciben.

En tercer lugar, demuestran las consecuencias negativas y repercusiones en el crecimiento y el desarrollo de los niños de las condiciones infrahumanas en las que viven por efectos de la marginación y la pobreza extrema. (Fujimoto y Peralta 1998).

Sin embargo, para muchos países no sólo basta con tener mejores condiciones de equidad y calidad de la educación inicial, dadas sus condiciones de diversidad cultural se impone la necesidad de considerar la pertinencia de los programas que se impulsan como modelos de calidad.

2.1. Planteamiento del problema.

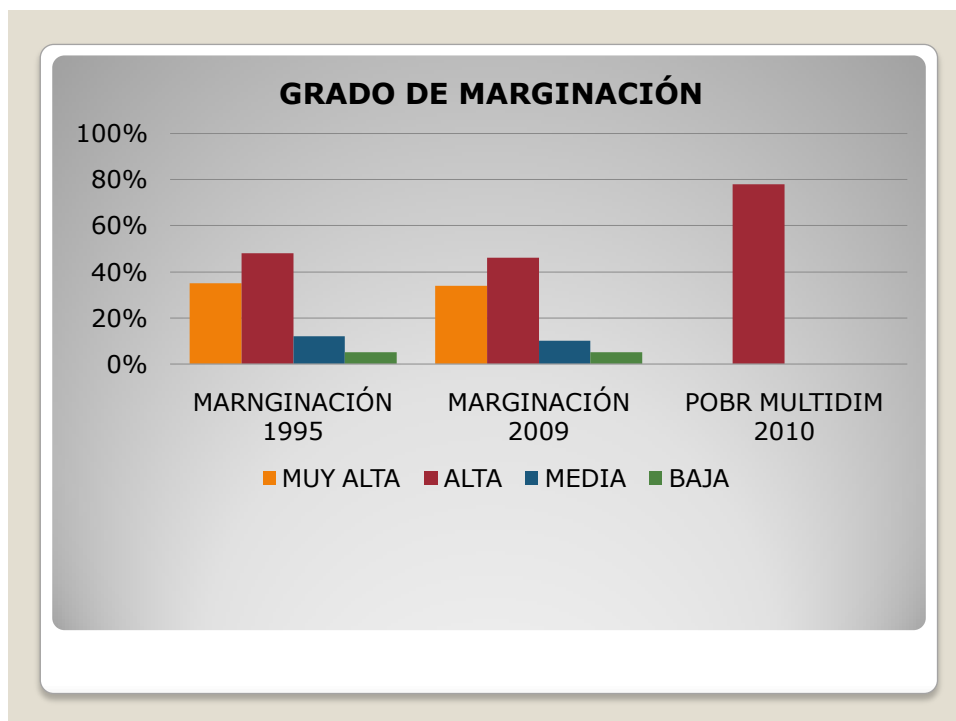
Respecto al impacto de la educación dirigida a niñas y niños menores de seis años algunos estudios e investigaciones realizados en América Latina particularmente en Chile (Muñoz, 1994) y Perú (Alegría, 1993) indica que si se quieren mejorar los niveles de aprovechamiento escolar en los niños pertenecientes a grupos sociales que culturalmente y por factores socioeconómicos se encuentran en condiciones de marginación, es altamente redituable comenzar desde el principio, es decir, en la primera infancia (Colbert, 1994). Por ejemplo, una investigación realizada en Harvard con niños entre 3 y 6 años categorizados en dos grupos, uno como de alto rendimiento y otro con deficiencias en su rendimiento, intentó evaluar la competencia o el nivel de maduración de los niños de 6 años para iniciar su escolaridad, encontrando que los niños del primer grupo a los 3 años tenían las mismas habilidades para el aprendizaje que los niños de 6 años del segundo grupo. Ello condujo a afirmar que en relación al desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje escolar, estas ya estaban establecidas alrededor de los 3 años (Alegría, 1993).

Este tipo de investigaciones proporcionan recursos teóricos que plantean nuevas perspectivas y retos a la educación, no obstante, se hace necesario tener mayor claridad y certeza de lo que está ocurriendo en la educación inicial para niñas y niños indígenas, particularmente sobre los procesos educativos y el impacto en su vida y en su rendimiento escolar, a través de la información proveniente de la investigación educativa y del seguimiento y evaluación de sus resultados.

Ante estas investigaciones, el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 reconocía ya un “incipiente desarrollo” de los servicios de educación inicial en el país, contrastándolos con el “enorme potencial” de bienestar de niñas y niños menores de cuatro años y su aprovechamiento escolar futuro (PDE 1995-200: 80).

El Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006, incluye a la educación inicial como parte de sus políticas de articulación de la educación básica y propone el fortalecimiento de la educación dirigida a las poblaciones indígenas con mayor calidad y pertinencia cultural (PDE 1995-200: 80).. Desde el sexenio pasado el Programa de Desarrollo Educativo reconoce que esta orientación que descansa en la acción comunitaria y pone su atención en los niños y sus padres, no excluye la atención directa en centros de desarrollo infantil, más bien se basa en la aspiración de que exista congruencia y reforzamiento mutuo entre el servicio educativo y las experiencias de los niños en el ambiente doméstico, además de tener mayores posibilidades de impacto porque se adapta a las variadas condiciones de vida de comunidades y grupos sociales con mayores carencias.

Los indicadores de las poblaciones indígenas para 1995 reportaban cifras alarmantes, al grado de mostrar que los municipios con un 30% y más de población indígena estimada, están categorizados en un 35% como de muy alta marginación, 48% de alta marginación; 12% de marginación media; 5% de baja marginación, y sólo el 0.1% considerados con muy baja marginación (INI, 1995: 30, 31). Los indicadores de los pueblos indígenas de México más recientemente publicados (2009) no muestran una mejoría sustancial, reportan que los municipios indígenas tienen los más altos índices de marginación respecto a la población total, el 33.9% se reporta con un grado muy alto de marginación; el 46% con alto grado de marginación; el 10% con nivel medio de marginación y tan solo el 5% con bajo grado de marginación. Aunque en general el informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México (De la Torre, 2010) plantea que el 70 % de la población indígena se encuentra en situación de pobreza multidimensional, o sea que carecen de ingresos dignos o de varios factores e indicadores mínimos de bienestar.



Como se muestra en los indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas, el principio de equidad se puede considerar en un punto crítico ya que sostiene la importancia de favorecer una mayor igualdad de oportunidades a quienes más lo necesitan, o sea a los niños de los niveles más altos de fragilidad social, de mayores niveles de pobreza, de las zonas de mayor dispersión y baja densidad poblacional (Fujimoto y Peralta 1998).

Tomando como base el análisis hecho en los párrafos anteriores de los fundamentos de la educación inicial (Fujimoto 1998, Cobert 1994, Alegría 1993), las condiciones de la población indígena (INI 1995, Bonfil 1990, Rosas 1995, Hernández 1994) y los servicios educativos que se les ofrecen (DGEI, 1994; DGEI, 1999; DGEI, 2010), si lo que se busca es brindar mayores oportunidades de aprendizaje y ofrecer a niñas y niños indígenas una educación básica con calidad y equidad, es necesario que la educación inicial se consolide como un componente de la educación básica, para que las niñas y los niños indígenas alcancen igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios de

educación básica, y les permita el ejercicio pleno del derecho a la educación y el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que les ofrece la sociedad.

Ante las evidencias de los efectos de la salud, la nutrición y la estimulación psicosocial, en la supervivencia y el desarrollo en los primeros cuatro años de vida, así como sus consecuencias favorables o desfavorables en las habilidades y preparación de niñas y niños para el aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje que brinda la sociedad y la escuela, es fundamental que la atención al desarrollo infantil esté considerado como componente de la educación básica, ya que, de otra forma, las situaciones desfavorables continuarán teniendo como consecuencia una disminución en las capacidades de aprendizaje, y todos los esfuerzos que se hagan posteriormente no tendrán los efectos deseados (Fujimoto y Peralta, 1998: 116-120).

En contraste con los planteamientos anteriores, la educación inicial indígena ha tenido un crecimiento significativo pero aún dista mucho de tener amplia cobertura. En el ciclo 1990-1991 se contaba con 334 centros de atención, 429 promotoras y 10,128 padres de familia atendidos; para el ciclo 1995-1996 se reportó un total de 1,187 centros, 1,251 promotoras y 29,844 padres de familia atendidos, en los 23 estados que cuentan con el sistema de educación indígena². Para 1995-1996 se atendieron un total de 28,080 niñas y niños indígenas, sin embargo, comparado a las cifras del conteo de población de 1995 que reporta la existencia de 971,111 niñas y niños de 0 a 3 años para ese año, significa que fueron atendidos el 2.89% de las niñas y niños indígenas en edad a recibir la educación inicial.³ Recientemente, al inicio del ciclo escolar 2001-2002, la oferta de educación inicial benefició a 100, 565 personas, de las cuales 50, 890 fueron padres de familia y 49, 675 niños indígenas menores de cuatro años, esta atención se dio en 1, 822 centros con 2, 031 docentes, lo cual representa en atención a la demanda de un

² Serie histórica de educación inicial. Dirección General de Educación Indígena.

³ Población por nivel educativo. Población atendida ciclo escolar 1995-1996.

Hacia un Modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas. (Docto. de referencia. Anexo V. DGEI. México. octubre 1996.

3.87 % (SEP-DGEI, 2002: 21-27). En el ciclo escolar 2007-2008 (DGEI, 2010) un total de 123, 272 personas fueron atendidas, de las cuales 62, 330 fueron niñas y niños menores de cuatro años y 60, 942 fueron padres de familia. Los datos más recientes, en 2010 se reportan un total de 122, 585 personas atendidas de las cuales 61, 342 son niñas y niños indígenas; 61, 243 padres de familia y 2, 611 docentes en 2, 150 centros de educación inicial.

La gráfica siguiente ilustra el desarrollo incipiente de los servicios de educación inicial indígena:



Aunado a este incipiente desarrollo, las irregularidades y limitaciones de los servicios de educación en las zonas indígenas son parte de las causas que provocan deficiencias en la calidad educativa para este sector, situación que se viene a agravar por el enfoque pedagógico históricamente planteado bajo un esquema inadecuado y poco original para la diversidad cultural, mismo que ha intentado por diversos medios adoptar marginalmente y bajo condiciones precarias

las formas, también ya caducas, de la educación urbana para la integración a una cultura única nacional (PDE 1995-2000).

El análisis y la discusión que actualmente se genera en América Latina plantea que para consolidar la educación inicial como componente de la educación básica y ofrecer estos servicios a niñas y niños indígenas con calidad y equidad, se requiere pertinencia cultural; es decir, la adecuación de los programas considerando la incorporación de contenidos culturales en los currículos, de los niveles de cultura local, regional, latinoamericana, occidental y universal (Peralta, 1996: 8-13).

Actualmente se puede encontrar basta literatura con nuevos enfoques acerca de la teoría curricular, la formación docente, gestión escolar, entre otros temas de trascendencia, que plantean el problema de la arbitrariedad y pertinencia cultural, la verticalidad y el centralismo del currículum, así como de sus innovaciones, y en contra parte proponen colocar en el otro extremo las perspectivas de desarrollo curricular, poniendo la atención y el esfuerzo para lograrlo en el centro de trabajo, el profesor, el contexto y la práctica educativa concreta, como fuentes de cambio y mejoramiento educativo (Magendzo, 1994: 17-72).

En los últimos diez años se pueden encontrar construcciones discursivas teóricas y de política educativa sobre los requerimientos de calidad basadas en estudios realizados en otros países, por ejemplo, los citados anteriormente, pero los casos concretos de pertinencia de los programas de educación inicial que atienden a poblaciones indígenas, apenas comienza a ser una preocupación, como lo evidencía la convocatoria al foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia, en un intento multisectorial (SEP, UNAM, SSA, DIF, UNISEF, UNESCO), en noviembre de 2001, para atender el compromiso de México de proporcionar información sobre los esfuerzos por "cumplir con los compromisos adquiridos" en la firma de la Convención de los Derechos del Niño; Cumbre Mundial de la

Infancia; Conferencia Mundial de Educación para Todos; entre otras cumbres y conferencias internacionales⁴.

Las premisas anteriores nos llevan a plantear que existe una carencia de estudios concretos sobre la pertinencia cultural de los programas de educación inicial no escolarizados para poblaciones indígenas, por lo que se hace necesario obtener los argumentos teóricos y la evidencia empírica sobre la pertinencia y relevancia que toma la educación inicial para niñas y niños indígenas como componente de la educación básica que se les ofrece, con el fin de tener elementos concretos para analizar la calidad de los contenidos y la metodología de los programas en relación con las pautas culturales de crianza de la comunidad.

Para abordar el problema de la calidad y pertinencia en la educación inicial de niñas y niños indígenas, con base en las orientaciones curriculares para este servicio educativo (SEP-DGEI, 1999: 38-44), se propone trabajar con el criterio de que la educación inicial, atendiendo a la diversidad cultural, debe contribuir a satisfacer las necesidades básicas de alimentación, salud y protección, de los menores indígenas, así como contribuir a satisfacer sus necesidades básicas de afecto, interacción, estimulación, seguridad y confianza, además de contribuir a satisfacer sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje.

Las siguientes preguntas pretenden servir de guía para abordar la problemática planteada:

¿En qué medida la educación inicial atiende el derecho a la educación y satisface las necesidades básicas y las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños indígenas, menores de cuatro años, bajo igualdad de oportunidades y en el marco de la diversidad cultural?

⁴ Tomado del documento Grupo Intersectorial de Trabajo sobre Indicadores de la Primera Infancia. Foro sobre indicadores de bienestar de la primera infancia. México, SEP- UNAM- SSA-DIF-UNISEF-UNESCO, 2001.

¿La propuesta curricular de la educación inicial indígena, es lo suficientemente clara y flexible ante las pautas culturales de crianza locales y la práctica educativa concreta, para hacer confluir la identidad cultural, los intereses, las necesidades y las expectativas, tanto de la comunidad educativa como de las comunidades indígenas?

2.2. Objetivos.

Desde ésta perspectiva se plantea como objeto de estudio el currículum de la educación inicial, en contraste con las pautas culturales de crianza existentes en una comunidad indígena de México, tomando en consideración los propósitos siguientes:

- Realizar un estudio de los fundamentos discursivos del programa de educación inicial indígena y su pertinencia ante las pautas culturales de crianza de la comunidad.
- Realizar un análisis de las pautas culturales de crianza de la comunidad particularmente las que se refieren a la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud y protección, afecto, interacción, estimulación, seguridad y confianza, así como las necesidades básicas de aprendizaje de los menores de cuatro años, con el fin de clarificar el proceso de socialización primaria y sus implicaciones en el marco de la diversidad cultural.
- Analizar la pertinencia y la relevancia que toma la práctica de la educación inicial indígena como componente de la educación básica que se les ofrece.

2.3. Metodología de investigación etnográfica.

De acuerdo con el planteamiento del problema, el objeto de estudio perfilado y los propósitos de la investigación se considera fundamental el planteamiento de una metodología basada en un estudio etnográfico (Goetz y Le Compte, 1988), es decir, por las características del proyecto y el enfoque que se le quiere dar al proceso se ha definido una investigación de corte cualitativa.

La etnografía explota la capacidad de cualquier actor social que posee para aprender nuevas culturas y para alcanzar la objetividad a la que lleva este proceso. El trabajo de campo se puede definir como el proceso de la investigación etnográfica en el que se acude a estudiar mediante un contacto directo y prolongado a la gente, el grupo social y el lugar en estudio, en su estado natural.

De acuerdo con Clifford Geertz “la etnografía es descripción densa”:

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales, el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después...Hacer etnografía es tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito , no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada. (Gertz, 1973: 24)

En este sentido, el de la etnografía, Geertz precisa que “la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un

contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir densa.” (Geertz, 1973: 27)

El trabajo de campo es parte esencial de la investigación etnográfica, es la observación participante en el lugar seleccionado, en el momento seleccionado, con las personas seleccionadas, en el contexto seleccionado, a partir de la cual se construyen los datos y se obtiene la información del grupo social en estudio.

La investigación participante es un método de investigación social que se fundamenta en los principios de la observación participante cuyo término está estrechamente relacionado con la etnografía. Trabaja con una alta gama de fuentes de información; su principal característica es que participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas. Se realiza durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que se han elegido para estudiar.

El diario de campo es un instrumento de registro de información que utiliza el etnógrafo durante el trabajo de campo, en él se hacen las anotaciones que se consideran pertinentes sobre los acontecimientos observados, sobre la información proporcionada por las personas o el contexto; también se hacen anotaciones sobre las reflexiones acerca del grupo, tema o problema en estudio, las cuales surgen durante el trabajo de campo; además, en el diario de campo se pueden anotar todos los pormenores que le ocurren al etnógrafo, tales como anécdotas, intuiciones, preocupaciones, sentimientos, estados de ánimo, y otros aspectos personales que pueden dar cuenta de la subjetividad del investigador y su proceso de aprendizaje de la cultura que se estudia.

El diseño de la investigación se basa en dos elementos fundamentales, el primero es la Selección Basada en criterios que se define de la manera siguiente:

"...escoger el grupo o el escenario que van a estudiar a partir de la determinación del problema y las cuestiones de la investigación y de la identificación de factores empíricos y teóricos que los afectan, los investigadores idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o un escenario. A continuación suelen escoger el primer escenario o grupo que por una parte se ajuste a dichos criterios y por otra le sea posible estudiar" (Goetz y Le Compte, 1988: 94)

Los criterios definidos son:

- Comunidad indígena
- Hablantes de Nahuatl
- Que conserven rasgos culturales propios
- Acceso sencillo
- Que cuente con el servicio de educación inicial indígena

El segundo elemento fundamental del diseño de la investigación es la selección por redes, que se define de la siguiente manera:

"la selección por redes es una estrategia en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede en el estudio...los investigadores lo utilizan tanto para acceder a los participantes como para investigar las relaciones que mantienen unido el tejido de la interacción humana" (Goetz y Le Compte, 1988: 99-100)

Los criterios definidos para la selección por redes son:

- Ser presentado a la maestra de educación inicial por una autoridad educativa o persona conocida.
- Maestra de educación inicial como informante clave y a través de ella contactar con:

Algunas madres de familia

Algunas familias
Algunas abuelas y abuelos
Niños y niñas menores de cuatro años
Otros maestros
Las autoridades de la comunidad
Sabios y curanderos

Los métodos y las técnicas de investigación etnográfica seleccionados son principalmente los métodos interactivos siguientes:

- Observación participante
- Entrevista libre y a profundidad
- Historia de vida
- Análisis del discurso

2.4. Análisis del discurso

En el análisis de datos etnográficos es posible recurrir a los estudios de acontecimientos comunicativos en general, y particularmente a eventos de habla concretos en un marco social determinado. Es un enfoque etnográfico dado que estudia patrones de eventos comunicativos registrados.

Actualmente el análisis del discurso toma relevancia especial en la investigación educativa, sobre todo la que aborda la interacción verbal en los procesos educativos. Se basa en el interés generado desde distintas disciplinas como son la sociología, la sociolingüística y la teoría educativa.

El discurso educativo se encuentra dentro del evento educativo, desde donde se pueden analizar factores básicos como la situación, el emisor, el destinatario, el mensaje o tópico y los mecanismos de interacción o los roles sociales.

El mensaje se analiza como discurso educativo en dos sentidos, tanto en la naturaleza discursiva de los enunciados como actos de habla y sus funciones, como en la relación que guardan los actos de habla con el discurso en general, que es un reflejo del contexto social.

Aspectos del análisis del discurso

Stubbs (1987: 31-49) plantea algunos tipos y clases de fenómenos que se deben considerar para hacer un análisis del discurso. A continuación se retoman algunas de las características de estos elementos planteados por el autor.

Organización del discurso

La competencia discursiva hace reconocer que las emisiones pueden aparecer en ciertas secuencias pero no en otras; por lo tanto, el discurso se puede analizar en secuencias posibles de emisiones. Un mecanismo de análisis del discurso es la observación directa de la interacción comunicativa, el registro de la misma y su análisis posterior.

Examen de datos transcritos

Los datos transcritos de manera fiel son necesarios porque nos ofrecen mecanismos para observar formas de ordenamiento de la conversación que nunca podríamos imaginar si sólo se piensa en ello, además demuestra aspectos complejos de la coherencia conversacional. Estos elementos de transcripción permiten hacer una observación detallada de los datos que arroja una conversación, al hacer hincapié en los mecanismos específicos que sostienen la

conversación como producto conjunto, compuesto e interpretado en un tiempo real, se hace hincapié en la forma en que el análisis del discurso puede estudiar la interacción social a través de los eventos comunicativos. La situación alude al contexto de espacio y tiempo específicos en el marco de relaciones sociales y culturales del evento. Emisor y destinatario son los sujetos participantes que se alternan en la palabra y en sus papeles de emisor-destinatario, lo cual está matizado por el tipo de rol que cada uno juega en la situación social y su distribución es asimétrica por lo tanto.

Organización narrativa

Las secuencias largas de conversaciones que se prolongan durante varios minutos, poseen una estructura global susceptible de ser identificada, con fines descriptivos y analíticos. Dos aspectos se pueden tomar en cuenta en la organización narrativa: el aspecto descriptivo establece que las historias en la conversación están estructuradas en principios y finales reconocibles y descriptibles; el aspecto metodológico que permite disponer de categorías posibles para identificar indicadores estructurales. La repetición léxica es un indicador formal de la cohesión en el discurso y un mecanismo conversacional por el cual se mantiene un consenso de cortesía en el plano superficial, que indican un equilibrio ritual en la conversación.

Papeles de interacción

La función de los roles sociales no es estática sino dinámica, los roles se refieren a ciertas normas y expectativas de comportamiento que se relacionan más con las posiciones relativas que se ocupan en la sociedad por los sujetos, que con el grupo al que se pertenece, aunque también existen formas jerarquizadas en las relaciones sociales entre grupos. El comportamiento lingüístico se encuentran estrechamente relacionado con los roles sociales. A través del análisis

conversacional se pueden desentrañar las diferentes gamas de relaciones que se dan en la sociedad.

Las funciones del lenguaje

En el discurso educativo las funciones del lenguaje son informar, comunicar dudas, dirigir conductas expresar sentimientos, revivir experiencias, recordar, organizar esfuerzos, persuadir. Los tipos amplios de funciones del lenguaje son: emotiva; conativa; referencial; fática; poética y, metalingüística. La mayoría de los enunciados combinan más de una función, por eso se tiene que decidir cuál función predomina en cada enunciado, en relación a las circunstancias del evento.

Limitaciones del análisis

El análisis del discurso debe tomar los cuatro criterios siguientes:

Las categorías descriptivas deben ser finitas ya que en caso contrario la clasificación no existe realmente.

Las categorías descriptivas se tienen que relacionar con ejemplos ya que de lo contrario la clasificación no se puede replicar.

El sistema descriptivo tiene que ofrecer una amplia cobertura de los datos ya que de lo contrario no se tienen en cuenta los hechos inconvenientes.

Las descripciones deben establecer restricciones en las combinaciones posibles de símbolos ya que en caso contrario no se pueden realizar afirmaciones estructurales.

2.5 Descripción del universo atendido

De acuerdo con los criterios definidos en el diseño etnográfico se seleccionó una comunidad indígena perteneciente al municipio de Tepatzintla, de la Sierra Norte de Puebla, para mantener el anonimato de las personas que participaron como informantes omito mencionar el nombre de la comunidad. Esta comunidad tiene como rasgo característico que la mayoría de la población originaria y sus habitantes en general son hablantes monolingües de su lengua indígena que es el Náhuatl, otra característica es que conserva muchos de sus rasgos culturales propios reflejados en sus tradiciones, costumbres, formas de organización social y económica, indumentaria y cosmovisión.

Aunque es una de las poblaciones más alejadas, aisladas y marginales, de la cabecera municipal de Zacatlan de las Manzanas es posible acceder a ella de manera relativamente fácil, ya que existe una carretera de terracería por la que se llega en aproximadamente tres y media horas de camino en transporte de ruta directa que sale de Zacatlan dos veces al día, de otra manera, para llegar transbordando se llegan a hacer hasta ocho horas y un camino final a pie por la terracería, de cuarenta minutos.

Esta comunidad cuenta con los servicios de educación básica incluyendo educación inicial indígena y el programa no escolarizado de educación inicial de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo)

La Maestra de educación inicial de los servicios del subsistema de educación indígena de la Secretaría de Educación Indígena del estado de Puebla, de esa comunidad, es la principal informante, traductora, sujeto de estudio y participante clave en la red del estudio etnográfico.

A través de la Maestra se establece el contacto con las personas de la comunidad a las cuales se entrevistó y se observó en condiciones normales de vida cotidiana,

se entrevistaron varias personas en las distintas estancias del trabajo de campo pero las personas principales de la comunidad entrevistadas fueron las siguientes:

Don José (1)	Enfermero de la clínica del IMSS
Doña Tere (2)	Orientadora comunitaria de CONAFE
Doña Tere (3)	Mamá de Joel un niño de educación inicial indígena
Doña Francisca (4)	Atiende la tienda y el comedor del centro de la comunidad
Doña Mari (5)	Madre de familia participante del programa de educación inicial indígena
Doña Lupita (6)	Participante del Comité de padres de familia de educación inicial
Maestra (7)	Maestra de educación inicial indígena

Se hicieron entrevistas libres a varias madres de familia inscritas en el programa y entrevistas a profundidad a la maestra de educación inicial indígena y a la señora Lupita miembro del comité de educación inicial. La observación fue de carácter participante; es decir se hicieron observaciones en estancias de ocho a quince días en visitas intermitentes durante tres ciclos escolares, en distintos momentos del ciclo: al inicio, durante y al final, entre noviembre de 2004 y junio de 2006. Se acompañaba a la maestra de educación inicial en sus visitas domiciliarias de trabajo del nivel y en las actividades escolarizadas que ofrecía a los niños inscritos en el programa, asimismo se asistió a eventos especiales organizados por el centro de educación inicial como festivales, ceremonias, apertura y cierre de ciclo escolar, reuniones de seguimiento del programa y cursos de actualización con docentes de los tres niveles de educación inicial, preescolar y primaria y festividades tradicionales de la comunidad.

CAPÍTULO 3. COMUNIDAD Y FAMILIA EN LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL

3.1. Prácticas culturales socializadoras en la comunidad.

3.1.1. Demografía y dinámica socioeconómica.

2.2. Prácticas culturales socializadoras en la familia.

2.3. La mujer protagonista de la socialización infantil.

La población en la que se realizó el estudio es una comunidad del municipio de Tepezintla de la Sierra Norte de Puebla, se omite el nombre por razones de anonimato de los datos aportados por algunos pobladores del lugar y particularmente de la maestra de educación inicial. A continuación se documentan algunos de los aspectos de las actividades culturales, sociales, económicas y políticas, que encuentran relevancia en los procesos de socialización a nivel comunitario y familiar, asimismo se documenta el caso de las prácticas socializadoras de una mujer indígena de la comunidad y su incidencia en la educación inicial indígena.

3.1. Prácticas culturales socializadoras en la comunidad.

Los aspectos que a continuación se presentan tratan de ofrecer algunos rasgos que reflejan las prácticas socializadoras culturalmente orientadas en la conformación y las actividades comunitarias que se pueden observar con cierta regularidad en esta población, la intención es ofrecer elementos de análisis que permitan establecer una posible interpretación de las pautas culturales involucradas en la socialización de los niños y que puedan entrar en contradicción, complementación o reforzamiento con los procesos socializadores motivados por la educación inicial en la comunidad.

3.1.1. Demografía y conformación socioeconómica.

En esta comunidad viven aproximadamente 1380 personas en total agrupadas en 318 familias, se considera familia a una señora casada sin hijos o a una señora

casada con hijos aunque viva con sus papás, los abuelos se incluyen con uno de sus hijos, cuando se sostienen solos se consideran familia también. Divididos por género 744 son mujeres y 636 son hombres, esto se puede explicar por un número mayor de hombres que salen a trabajar desde muy jóvenes a las ciudades de Tlaxcala, Veracruz, Puebla y México, y en muchos casos a ciudades de Estados Unidos, principalmente desarrollan trabajos en la construcción, aunque esto no es exclusivo de los hombres ya que muchas mujeres también salen a trabajar a las grandes ciudades o a las aledañas al municipio como son Zacatlan, Chignahuapan, Ocampo y otras, desarrollando principalmente trabajo doméstico o labores vinculadas a la alimentación o la limpieza. Se puede decir que es muy común que las personas salgan a trabajar fuera de la comunidad, sobre todo jóvenes y en adultez temprana y media, la gran mayoría va y regresa en periodos diferenciados, sobre todo salen cuando el trabajo agrícola escasea en la comunidad y regresan periódicamente para las festividades comunitarias o familiares, o cuando reúnen algo de dinero para sembrar o construir, también es motivo de regreso cuando se enferman y eso no les permite trabajar. Hay historias de quienes salen por un período largo de la comunidad y luego regresan a vivir y trabajar en la comunidad. Muchas mujeres salen desde muy jóvenes a trabajar entre los doce y los trece años y ya no regresan a vivir en ella sino sólo de visita, pero muchas regresan a criar a sus hijos de pequeños cuando se embarazan y su nacimiento dificulta su estancia en la ciudad y su trabajo. En muchas familias son los hombres los que salen a trabajar para la manutención de sus esposas e hijos y las mujeres se quedan en su hogar a criar a los hijos y trabajar en la comunidad, es por ello que regresan periódicamente con dinero para su familia y se vuelven a ir.

De acuerdo con las cifras proporcionadas, la mayoría de los pobladores de la comunidad son menores de treinta años porque representan el 69 % de la población y de los cuales 44 % del total de los habitantes son menores de 15 años, llama la atención que los dos primeros grupos etarios son mucho más grandes en proporción a los demás, 260 menores de cinco años y 237 entre 6 y 12

años, que representa el 36% de la población total. En contraste los tres últimos grupos etarios representan el 3% de la población es decir los adultos mayores entre 70 y 84 años de edad.

El índice de natalidad es de 3.4% al año, con cuatro nacimientos mensuales en promedio, la morbimortalidad es muy grande en comparación con los nacimientos pues mueren en promedio tres niños menores de 5 años anualmente por enfermedades relacionadas con padecimientos respiratorios y gastrointestinales; asimismo mueren tres adultos al año en promedio por enfermedades similares y alcoholismo, otras enfermedades comunes son la tos y parasitosis, como lombrices, amibas, pulgas y piojos.

La clínica del seguro social (IMSS), atiende los partos por personal capacitado ya sea en sus instalaciones o en las casas de las parturientas. Existen tres parteras tradicionales en la comunidad, de las cuales dos se encuentran en control, es decir, que trabajan con asesoría y capacitación de la clínica del IMSS; a la tercera que no ha recibido capacitación se le murió un bebé por lo que dejó un tiempo de atender mujeres en labor; sin embargo, actualmente ha iniciado nuevamente su práctica tradicional como partera y ha atendido tres partos en la comunidad.

En esta comunidad las mujeres tienen en promedio cinco hijos. La edad de embarazo fluctúa entre los 16 y los 40 años, en doce años de existencia de la clínica sólo dos mujeres han muerto por complicaciones de parto. Utilizan métodos de planificación familiar el 60% de las mujeres casadas. Las edades de mayor frecuencia de embarazos son de los 25 a los 29 años, con el 24% de embarazos de un total de 140 en el momento en que se proporcionó esta información, la frecuencia de embarazo de mujeres de 15 a 19 años sólo representan el 12% y las de 40 a 44 años el 11%; las edades de mayor frecuencia de embarazo están ubicadas entre los 20 y los 39 años con el 77% de los embarazos totales.

La totalidad de los niños nacidos en la comunidad actualmente son vacunados bajo el esquema nacional de vacunación, en años anteriores todavía existía resistencia por parte de algunas familias por sus creencias culturales o religiosas. En la clínica existe un programa de revisión y seguimiento médico regular que inicia a los 8 días de nacido, luego al mes hasta los seis meses, después a los 9, 12, 16, 20, 24, 36 y 48 meses de nacidos y en adelante cada seis meses hasta los doce años. Si se detecta con bajo peso las citas son cada mes. Este programa de seguimiento médico está apoyado por el Programa Oportunidades que funciona con un programa de control talla-peso, cada familia con la madre como titular recibe dos apoyos uno alimenticio y otro económico cada mes; y para educación primaria les ofrecen un apoyo económico para útiles escolares, ropa y calzado. Solo 280 familias están inscritas en el Programa Oportunidades que representan el 88% del total de familias de existentes en la comunidad.

Hay una clínica del IMSS. Cuentan con servicio de educación inicial, preescolar, primaria y telesecundaria. Hay una caseta de teléfono y cuatro teléfonos particulares, la señal de celular sólo llega por satélite, llegan dos señales de televisión abierta y mal sintonizados cuatro.

El servicio de transporte regular tiene dos corridas diarias a Zacatlán, se realizan viajes especiales con camionetas de la comunidad, hay cuatro combis y siete camionetas, un coche particular y siete personas poseen caballos.

El DIF proporciona desayunos calientes y despensas para las personas que no tienen el programa oportunidades, también se dan apoyos para personas de la tercera edad y desayunos fríos, DICONSA y tienda rural. Otros programas son Jornaleros Agrícolas y PRODEI. El gobierno ofrece algunos apoyos para impulsar la economía como son puertas, pisos firmes, pie de casa, borregos, ludoteca, cancha de básquet boll y cocina comunitaria.

El municipio se considera de alta marginalidad, la mayoría de las personas se dedican al campo y a la construcción. Las actividades económicas de la comunidad son la producción agrícola y la cría de animales. Siembran el maíz, el frijol, el chile, la calabaza y en las zonas bajas el café. La siembra se divide en dos períodos, hacia arriba siembran en marzo y abril, y hacia abajo siembran en junio. La cosecha principal es en enero y febrero. En el huerto se da el durazno, la ciruela, la nuez, la manzana y en las zonas bajas el plátano. Se dedican a la cría de borregos, puercos y gallinas. Un dato interesante es que tres cuartas partes de las familias tienen borregos para su venta y para la producción, consumo y comercialización en pequeña escala de la lana. La producción artesanal también es una actividad importante de la comunidad como el tejido de la palma y henequén ya que se puede mirar a las mujeres caminando por la comunidad con sus borregos y su tejido de palma.

Solo el 30 % de las casas cuentan con pisos de cemento, sus casas están hechas de materiales variados, muchas están construidas de madera y teja, otras tantas de material de construcción como ladrillo, cemento y lámina de cartón, algunas pocas todavía son de carrizo y palma. Las tiendas de abarrotes son los únicos comercios de la comunidad.

3.1.2. Dinámica cultural.

La mayor parte de la población es monolingüe en náhuatl, son muy pocos los habitantes no hablantes de la lengua, quienes hablan español además del náhuatl lo hacen hasta que salen de la primaria. Conservan costumbres arraigadas a las tradiciones culturales indígenas.

Practican la lactancia materna por períodos prolongados de la vida del infante, en promedio hasta los dos años mientras no llega un nuevo bebé, incluso hasta los tres, cuatro y cinco años todavía se pueden ver algunos casos de lactancia materna. Por su parte la clínica promueve la lactancia materna hasta el año de

vida y la ablactación a partir de los seis meses con papillas de frijol y tortillas. Las madres reciben pláticas de nutrición en cada consulta. Por parte del Programa Oportunidades se les proporciona una papilla para niños de cinco a 12 meses con cinco sobres por mes; sin embargo, muchas mamás no les dan el sobre y lo tiran, prefieren seguirles dando el pecho materno.

La gran mayoría de las mamás cargan a sus hijos hasta los dos años en la espalda con el rebozo cuando salen de la casa o están trabajando; no utilizan pañales desechables para conservar limpios a sus bebés, sólo aproximadamente el 30% de ellas usan pañales desechables.

Se acostumbra el baño de temascal para las mujeres parturientas y los baños de hierbas para los bebés durante sus primeros dos años de vida.

Las enfermedades reconocidas culturalmente en la comunidad son el espanto, el empacho y la torcedura en los infantes de menos de cinco años; el embrujo y el mal de ojo en los adolescentes y personas mayores. Las prácticas de medicina tradicional se realizan por una huesera y un brujo que viven en tepezintla. Los remedios caseros tradicionales son los tés de hierbas como la manzanilla y el laurel, la hoja de guayaba, el temazcal y otras hierbas asadas como el tomate y la matea. Una de las afecciones que se reconocen en la comunidad es la llamada paletilla, que afecta principalmente a niños menores de cuatro años, se cree que la paletilla es un hueso que hay en la boca del estómago y que cuando se cae el niño no come, le da temperatura y vomita, para curarlo la señora les jala el hueso o les pone papel de estraza, copal y los cura con un parche pequeño. Otra creencia que tienen es que cuando un niño se cae y tiene miedo, el espíritu se asusta y se queda ahí, por lo que hay que llamarlo, se le llama golpeando el lugar con una barita, se le llama por su nombre y se dice suéltalo, suéltalo.

Las mujeres que salen a trabajar cuando regresan se visten con su indumentaria tradicional, es una costumbre que les gusta a todos en la comunidad, consiste en un enredo de lana, un huipil, rebozo y un velo llamado quesquimitl.

Las fiestas tradicionales están vinculadas con el culto religioso católico, el seis de enero se festeja San Baltasar que es el santo de la iglesia católica de la comunidad, la semana santa también se festeja fuertemente por gran parte de los pobladores de la comunidad. El tres de mayo los evangelistas celebran su aniversario en la comunidad. Otras de las celebraciones son las clausuras del ciclo escolar en las escuelas, preescolar, primaria y secundaria. También se celebran a los muertos en todos santos el día dos de noviembre y en diciembre la navidad.

El 60% de los casamientos son religiosos y el 40% solo se juntan en unión libre, los casamientos se celebran con ropa nueva especial, el hombre usa un calzón de manta, Cotton y huaraches cruzados de correa blanca; la mujer usa blusa de manta, enredo de lana y velo, la ropa la regala el padrino y la fiesta la costean los papás. Treinta años atrás entró en la comunidad la religión evangélica, ahora el aproximadamente el 40% son evangélicos. La comida típica es el mole y el arroz, se acostumbra el tamal agrio envuelto con hojas verdes, también acostumbran el atole agrio, el refino, el tepache y el pulque con agua de panela.

Un lugar sagrado de la comunidad es el cerro de Chignamazatl, o cerro del venado, le llevan ceras, copal, flores, refino, tepache, tortilla y tamales. Un rezandero hace un rezo, cada persona lleva una ofrenda en los meses de marzo y abril con dos motivos; el primer motivo es en agradecimiento de la cosecha de enero y febrero; el segundo motivo es pedir a la tierra para sembrar y que les logre la siguiente cosecha. No llevan ninguna imagen y sólo asisten el señor que lleva la ofrenda y el rezandero.

Tienen la costumbre de invitar al morador del cerro Chignamazatl a comer a su casa y le sirven una especie de ofrenda, luego reparten la ofrenda. Otra persona

especial lo recibe en la puerta con un rezo y flores en collar, rezan le ofrecen la ofrenda y le traen música de violín y guitarra, bailan con esta ofrenda en la casa.

Cuando alguien va a medir su terreno lleva una vara de un metro de altura, con un listón de color rojo, verde y blanco, es un símbolo, para la señal del lindero, ponen la vara ponen la piedra, la entierran y le echan refino, el que lleva la vara es comandante del juez.

La posesión de la tierra es por herencia, el papá les regala a los hijos varones el terreno que les corresponde por herencia a través de un documento de compra venta, esto lo hacen ante un juez de paz, quien pone los linderos por un costo de seiscientos pesos, como los terrenos son de propiedad privada si no lo hacen ante el juez luego pueden tener problemas. A las mujeres como salen de la familia no se les queda la tierra, sino a los hijos hombres. La forma en que trabajan la tierra está vinculada con las técnicas tradicionales de la milpa. Existe un sistema tradicional que se denomina mano vuelta de tipo solidario, unos se ayudan a otros a preparar, sembrar y cosechar el terreno, que en muchas ocasiones es rentado por la mitad del producto cosechado, se combina con la paga de trabajo por jornada, treinta pesos por día, el anfitrión para quien trabajan les ofrece la comida uno o dos días a la semana, luego otro es el que lo ofrece, si se trabaja en su terreno o para su cosecha.

En la comunidad existen servicios como electricidad en la mayoría de las casas, solo algunas cuentan con agua potable entubada del depósito de la comunidad, la mayoría tiene que acarrearla de los posos o del río con sus ollas de barro, tinajales y recipientes de plástico, esta labor principalmente les corresponde a las mujeres al igual que el acarreo de la leña para cocinar.

Las religiones son Pentecostés 50%; católica 40 %; testigos de Jehová 9%, Espiritista 1%

Tradiciones son las danzas como los toreadores, negritos, tejoneros, caporales, santiagos que bailan principalmente en la fiesta del pueblo el seis de enero.

La mayoría de las casas tienen baños de temascal, lo usan, entre otras cosas, como método terapéutico para las mujeres parturientas; por ejemplo, se meten el mismo día que se alivian; luego cada día en los siguientes siete; después cada cuatro días en los siguientes cuatro meses. Con ello se recuperan muy bien porque no les entra el frío. La partera se mete al Temascal, ella las baña, usa una hierba especial de forma redonda, la mujer recién parida se acuesta y con las hierbas jala el vapor. Tarda como cuarenta minutos. A los tres o cuatro meses la mujer que agarró frío no aguanta su color, está blanca flaca, no come, está débil y se espasma.

2.2. Prácticas culturales socializadoras en la familia.

Para doña Tere, que es la orientadora comunitaria del servicio de educación inicial no escolarizada de CONAFE, la civilización es muy buena y considera que el principal cambio que ha habido es la forma de pensar de la gente, pues ya aceptan la civilización, a diferencia de los abuelos que no la aceptan, para ella es lo mejor que ha sucedido porque antes no salía y ahora ya sale y ya puede trabajar, y conocer más gente y más lugares.

La personalidad de los niños en general, dice Teresa, es que son tímidos, les da miedo la gente grande, por esa razón no salen de su casa, conviven poco con otros niños y vecinos y mucho menos con extraños. Las personas les hablan poco por su nombre propio, se refieren a ellos como el bebé, incluso hay niños que a los cuatro años que entran a preescolar o a la escuela, hasta entonces saben su nombre. En general, les hablan poco de las partes de su cuerpo, porque en náhuatl a veces se oye como una grosería nombrar las partes del cuerpo, sobre todo de los genitales o las nalgas. Por lo anterior los niños conocen poco de sí, son poco conscientes de sí mismos.

El valor más importante que los padres les transmiten a sus hijos es el respeto, que, aun con la televisión, no cambia, porque no entienden lo que dicen, ya que los programas son en español y ellos hablan el náhuatl.

La mayoría de las personas les hablan en náhuatl a sus hijos, pero a quienes les enseñan el español en casa aprenden el náhuatl en la escuela o en la comunidad. A los niños que les hablan en casa en español les da pena que sus papás les hablen en náhuatl. Es un valor encontrado, no es su costumbre y lo que cambia su costumbre es penoso para ellos.

Una práctica cultural de crianza muy específica de la comunidad es cargar a los niños pequeños en la espalda con un rebozo, lo cual les deja libres las manos y parte del cuerpo para moverse más fácilmente y trabajar. Las mujeres cargan a sus hijos en la espalda con el rebozo y al preguntarles por qué los cargan así, la respuesta es porque no tienen con quien dejarlos, no hay quién los cuide y por ello los sacan con el rebozo. En casa también los cargan así, la razón es para que no lloren; además, al traerlos cargados buena parte del tiempo saben si quieren algo, por ejemplo su teta o saben si están mojados, así los atienden con prontitud; otra razón muy importante es porque los consienten mucho, los niños quieren estar con sus mamás y al tenerlos cargados sienten consuelo.

Al traerlos cargados con el rebozo están con su mamá todo el tiempo, los cargan por las siguientes razones, para no dejarlos solos, para caminar más rápido, para que no lloren, y para que no se caigan. Los beneficios que trae esta práctica es que el niño no está solo, la mamá puede hacer sus actividades dentro y fuera de casa, el niño se encuentra emocionalmente estable, no llora, se siente seguro, está con mamá, está cuidado, el niño de esta forma observa, participa, huele, oye, y vive todo cuanto mamá hace. Algunas de las limitaciones son que el niño no ejercita mucho su motricidad y por sí sólo no se socializa mucho y se vuelve tímido.

Otra práctica cultural de crianza muy específica en la comunidad es la lactancia materna por períodos prolongados, se ofrece durante el día y la noche de manera irrestricta ya que se da a petición del niño. Son pocas las mujeres que les dan a sus hijos leche de fórmula en mamila, lo común es darles pecho hasta los dos o tres años, incluso se pueden observar casos de mamás como doña Francisca que tiene un niño de casi cinco años que toma leche del pecho materno como si fuera agua, jugando come galletas y busca su teta debajo de la blusa de su mamá, chupetea durante unos segundos y luego se vuelve a ir a jugar, la mamá platicando con nosotros no se inmuta de lo acontecido, sigue su plática como si nada.

Para retirarles el pecho algunas mamás les dan de comer sus papillas de frijol y tortillas o verdura y duermen aparte de los niños para que durante la noche ya no pidan y tengan al alcance su teta, o sea el pecho de su mamá, el niño se duerme con su papá aparte.

A los niños a pesar de su corta edad, de cuatro, tres e incluso de dos años de edad se les puede ver caminando en veredas prácticamente al borde de la cañada, acompañando a los papás en la milpa; o con su mamá arreando borregos o cargando leña, agua o ropa. Algunos niños de cuatro años ya se encargan solos de los borregos o los acompañan sus hermanitos más pequeños. También ayudan en las labores de la casa, desgranando maíz, barriendo la casa; particularmente las niñas haciendo sus tortillitas o moliendo maíz. A las niñas también se les puede ver cargando a sus hermanitos menores con el rebozo.

Cuando nace un segundo hijo seguido del anterior, dejan al pequeño al cuidado de las mayores o si es el mayor lo dejan con menor atención por ver al pequeño, que es su prioridad. Regularmente el siguiente nace dos años después.

Se puede decir que todas las personas que son originarias de la comunidad hablan el náhuatl, las personas que han estudiado hasta la secundaria o han

salido de la comunidad a trabajar hablan también español, la mayoría de ellos hablan un español poco desarrollado, también hay personas que son bilingües en náhuatl y español, algunos de ellos porque llegaron a la comunidad y aprendieron el náhuatl y otros porque salieron mucho tiempo a la ciudad y aprendieron bien el español. Algunos niños pequeños son bilingües porque sus papas les hablan en español y en la escuela y la comunidad aprenden el náhuatl. Lo cierto es que la lengua que se habla en la comunidad es el náhuatl, el español es una lengua subordinada y solo se usa en contextos muy específicos. Los ancianos y personas mayores como señoras de 30 años son monolingües en náhuatl, sobre todo quienes no estudiaron o no han salido de la comunidad.

La forma de vestir es característica de las mujeres, la gran mayoría de las mujeres visten el atuendo original, cuando salen de la comunidad pueden usar su atuendo tradicional o ponerse ropa común, pero cuando regresan se vuelven a cambiar a su indumentaria tradicional. Principalmente las mujeres jóvenes de menos de 25 años son las que ya acostumbran cambiarse cuando salen de la comunidad a la ciudad, pero aun ellas y las más jóvenes de 12 años al regresar se cambian. Las niñas de menos de 10 años también se visten con su atuendo tradicional. Al preguntarles por que se visten con su vestuario tradicional su respuesta es porque me siento cómoda o por costumbre.

Teresa es monolingüe sólo habla náhuatl, es la mamá de Joel, uno de los niños del centro de educación inicial de dos años, dice que trae a su hijo para que cuando vaya a preescolar no llore, “luego tienen miedo y no va a querer quedarse”, por ejemplo, Rodrigo, su hijo mayor, “no lloró y ya viene solito” dice:

“Como está chiquito casi no me acostumbro a dejarlo solo, me da miedo que se vaya a caer o lo vayan a empujar, cuando está bien el tiempo y no está lloviendo pues sí lo mando, cuando quiere también, cuando no quiere pues no lo obligo, como está chiquito si quiere lo mando si no, lo mando para que pierda el miedo y

cuando entre a la primaria no sea tímido y que vaya aprendiendo qué es la escuela”.

Para Teresa es bueno inicial porque en la escuela les enseñan a pintar, a dibujar, a pegar y a recortar. Es importante para que los niños pierdan timidez y aprendan a estar con sus amigos y a ir a la escuela. Se enseña a pintar, pegar, jugar y marchar. No lo deja solo porque está lejos su casa y no puede ir y venir y no quiere que llore el niño, y si llora a que hora va a venir por el. Ella le ayuda porque el niño va aprendiendo poco a poco a pegar con ella, él puede cortar ya sabe hacerlo, “quienes no vienen a inicial no saben pegar”. En la noche se acuesta Joel con su mamá; le enseña a ayudarle en casa, a saludar a los demás; a Joel le gusta venir a la escuela porque hacen dibujos y porque están los demás niños en la cancha, le gusta marchar, “aquí no marcha, porque le da pena” pero en su casa marcha con su hermano.

3.3. La mujer protagonista de la socialización infantil.

Doña Lupita es originaria de esta comunidad, su lengua materna es el náhuatl y su segunda lengua el español, a los doce años fue a la ciudad de México a trabajar durante cinco años por necesidad ya que en la comunidad no había trabajo. Sus papás son originarios también de esta comunidad, monolingües en lengua náhuatl, su papa falleció y su mamá se quedó sola criando a sus hijos.

Es la tercera hija de cuatro hermanos de un primer matrimonio de su mamá, tiene cuatro medios hermanos del segundo matrimonio de su mamá, su papá se murió y luego su mamá se volvió a juntar. Su padrastro la maltrató mucho, no les daba de comer ni nada para la escuela además les pegaba, a los ocho años ella comenzó a trabajar, y así ya pudo comprar sus huaraches y su ropa. Entró a la escuela y el maestro les pegaba y los cuereaba, no les enseñaba nada, apenas sabe leer y escribir. A los doce años se fue a trabajar a Tlaxcala y luego a México con unas señoras y muchachas de su comunidad, a los dieciocho años se regresó ya

embarazada de su hijo el mayor, a los veinte años regresó a trabajar a México y duro dos años, se regresó por estar embarazada de su siguiente hijo, el segundo, y desde entonces no ha vuelto a salir de la comunidad a trabajar. Se quedó en la comunidad y aquí tuvo su tercer hijo, el más chico de cuatro años. Los tres hijos han participado en el Programa de Educación Inicial.

A su marido lo conoció en su comunidad y se hicieron novios en la ciudad de México, se casó con él hace tres años y por ahora participa en la política en el PAN “yo salí a los once años y llegué cuando tenía dieciocho años, ya estaba grande mi hija y tuve problemas allá porque por lo mismo mi hija ya agarraba cosas y rompía algo, regresé cuando tenía mi hija como cuatro años, pues ya no fue mucho nada mas un mes y ya me vine, cuando tenía dieciocho años comencé a participar, mi hijo tenía como nueve meses, me lo llevé y mi hija grande la dejé aquí, allá me recibieron pero ya no es lo mismo, trabajaba en casa, ya me conocían pero no duré porque tuve problemas con el mismo niño, como no está acostumbrado llora por el olor de las casas, entonces mi hijo casi no estaba quieto”.

Lupita es madre de tres hijos, una de nueve, otro de siete, y el más chiquito de tres años casi cuatro, al más chico todavía le da pecho. De los tres hijos se alivió con partera en su casa. El ombligo se les corta y se les amarra con un hilo al cuello para que no se lastimen, cuando ya está bien el ombligo se le cae. La mujer parturienta se baña en temascal para no agarrar frio.

Cuando se le pregunta por qué usan el baño de temascal ella responde que “como aquí no hay inyecciones o medicamentos, la forma en que las personas se curan es con baños de temascal, aquí no hay otra forma solamente temascal, casi la mayoría es eso de que nos bañan”.

A los hijos se les enseña el respeto cuando se les enseña a saludar y a despedirse de las personas, a obedecer a sus papás, a no pararse mal ni responder mal a sus papás. Se les enseña a no hablarle a la gente desconocida.

A sus hijos les habla poco, es decir, dice que la gente platica poco con sus hijos, casi no se acostumbra, se puede decir que solo se les dan instrucciones como comer, limpiarse, dormirse, saludar, “platicar con ellos de otras cosas casi no se acostumbra”.

A los niños se les enseña a ser libres y autónomos, aunque se trata de enseñarles a estar en la casa para que no se vuelvan rebeldes y callejeros, groseros o desobedientes; desde muy pequeños se les enseña a ayudar, al año y medio ya participan en casa, ellos quieren ayudar a la mamá, si desgrana mamá a desgranar, si levanta cosas para limpiar la casa, a levantar cosas, si lava trastes a lavar, si echa leña, si barre si, echa tortilla, ellos participan.

Casi no se les habla por su nombre propio, se les dice bebé o como ellos quieren que se les diga, un diminutivo u otro nombre o sobrenombre como por ejemplo “Pariante” hay niños que hasta que llegan a la escuela no saben bien su nombre propio. A la madre le dicen mamá, al padre, papá, no por su nombre.

No se acostumbra hablarles de las partes de su cuerpo pues no tienen intención de enseñarles en sí el nombre de cada una de sus partes del cuerpo, solo les dicen “lávate las manos” o “te duele la panza”.

Las personas son tímidas y enojonas, o tienen miedo de hablar con los demás, son desconfiados, otras veces no hablan porque no los conocen.

A las mujeres se les enseña a aguantar a sus maridos, sus maltratos y faltas de respeto, sus golpes o insultos; se les enseña a trabajar y a obedecer a sus maridos; más aún se les enseña a quedarse calladas, a no decir nada de lo que

les pasa, “por eso los señores siempre quieren mandar, dicen que porque las mujeres no tienen derecho de decir nada porque no traen dinero a la casa, pero las mujeres trabajan mucho, traen el agua, acarrean leña, hacen de comer, atienden a sus trabajadores (mano vuelta), lavan, echan tortilla, cuidan a sus hijos pequeños, limpian la casa y por si fuera poco van a trabajar a la milpa”.

Nos relata su caso particular como trabajadora de la tierra en la comunidad “La tierra la pido prestada, tengo que repartir, si queda a medias, la mitad para mí la mitad para él, como aquí no tenemos dinero si hoy aquí le ayudé a una persona mañana me ayuda a mí, y si ya le ayudé a cinco personas ya me ayudan cinco o seis personas, como no tengo dinero a algunas si les pago, pero a muchas no porque casi la mayoría a aquí no hay dinero, les doy de comer cuando me ayudan, si uno trabajó hoy mañana otro, pasado otro, de la misma comunidad, pero cada persona si le tocó hoy y otra así hasta llegar la semana, nada más un día les doy de comer, si trabajé hoy pues les doy de comer, y si mañana va otra persona pues nos da de comer, y así yo voy a ayudar a otras personas. Sembramos en marzo y abril, hasta terminar hasta julio casi agosto en la cosecha para cosechar también nos ayudamos. Las personas que viven aquí nos prestan el terreno, si veo que siembran ese terreno si no se dio tengo que buscar otro, si veo que es bueno hoy sembré pero el otro no, hasta el otro año para que el mismo terreno que no se acabe porque si trabajamos cada año cada año, entonces el mismo terreno pues ya no se da. Los cestos yo los hago, me enseñaba mi mamá, pero no aprendí, entonces aprendí yo sola, no las vendo porque aquí ya no las compran, solo me dedico al campo y a la casa”.

Doña Lupita está ya cansada de la situación que viven las mujeres en la comunidad y siente coraje de que las cosas sean así, de que los señores maltraten a sus mujeres y a sus hijos, de que no den dinero para comer, de que tengan otras mujeres, por eso participa en el programa de Educación Inicial, porque lo considera muy importante, por eso también participa en el partido (PAN), son tres mujeres, aunque la critiquen prefiere hablar, la critican porque habla y las

señoras no deben hablar, menos andar fuera de su casa, en la política, su marido le dio permiso para andar haciendo política, su grupo (el PAN) le pidió permiso a su marido y se lo dio. Su marido sale a trabajar a México.

Doña Lupita ha participado desde que inició el Programa de Educación Inicial, casi ocho años atrás, con su primera hija cuando tenía ocho meses. La maestra Yolanda que es la que comenzó el programa de Educación Inicial en la comunidad, le enseñaba cómo alimentarla, cómo hacer sonajas, cómo dormirla con arrullos, “Casi nosotros si yo veo a mi hijo está chillando nada más lo cargo y ya, nada mas, pero ahí ya no, porque tenemos que arrullarlos, y si no pues a sonar sus sonajas, quiere algo o no quiere pues está la forma”.

Con la maestra Yolanda asistían doña lupita y su hija, al respecto dice “todavía tenía fuerzas tal vez porque es mi primer hijo entonces tenía tiempo de ir, entonces siempre llegaba y pues nos enseñaba a hacer servilletas y muchas cosas de comida” Originalmente participaba más en el programa pero ahora casi no porque trabaja mucho “Pues ya ve que casi ya no bajo, a veces no me da tiempo, como ahorita yo trabajo en el campo es lo único que trabajamos para comer, que no tenemos otra salida, no, yo salgo desde temprano como a las ocho y llego aquí a las seis, trabajar, limpiar las milpas o trabajar el pico o no se en la casa, lo mismo de lavar, como nosotras lavamos lejos, no tenemos agua en la casa, tenemos que lavar o bañar a los dos niños para que vayan a la escuela, o limpiarlo porque casi aquí dicen que como hay puerco hay muchos piojos hay muchas pulgas, cuando tenemos que ver la cabecita si tienen liendres o tienen piojos tenemos que limpiarlos también o bañarlos” Después de tres años llegó la maestra Juanita dos años más y finalmente la Maestra que atiende el servicio actualmente.

Como Comité de Educación Inicial (participa en el comité de padres de familia de educación inicial), la señora Lupita piensa que puede exigir que le construyan un salón para que trabaje la maestra porque es muy importante.

Considera que inicial es muy importante por que los niños pierden el miedo, ahí aprende a hablar, aprende a dibujar y a pegar, muchas cosas, “a mí me gusta pero a mis hijos casi no les gusta ir también a mi hija casi no le gustó”, cuando llegan a preescolar ya saben cómo agarrar el lápiz o los colores, o pintar o pegar, y a hacer sus dibujitos, pierden el miedo “ya quieren ir solitos como cada quién, como casi no hay peligro los mandamos solitos, pues para nosotros no como ya estamos acostumbrados no es peligroso que suban o bajen, ya ve mis hijos cuando gatean se bajan hasta allá y luego se sube o se va hasta allá arriba, ya cuando tenía ocho meses o nueve meses ya empezaba a gatear, cuando no quiere estar adentro pues se sale de ahí está afuera pero no vemos que hay peligro si es peligroso si ya se subió en un árbol si se cae, pero a lo mejor se cae no es...como ya estamos acostumbrados casi no nos da miedo”

Para ella el nivel de inicial es importante porque hay cosas que no saben y que pueden aprender en inicial, “hay cosas que hacemos aquí hay cosas que no sabemos, porque si vemos que las mamis si me gusta como yo me gusta escribir, es importante que a lo mejor me voy con la maestra como veo un hilito mientras escribe o pega o algo, pues a lo mejor la maestra también me va a enseñar a mí”;

Sin embargo, reconoce que no hay mucha participación de las mujeres en el programa por sus múltiples ocupaciones cotidianas “A lo mejor por lo mismo que muchas mujeres trabajan muchas son la mayoría que trabajamos el campo, entonces no podemos aunque uno quisiera pero, no sé a lo mejor no apartamos el día, o no sé pero a veces no nos da tiempo” o también porque sus maridos no las dejan que salgan de la casa, lo ven mal “pues antes no nos dejaban los hombres, mandaban si yo voy con la maestra o alguien llegó y nos pegan, dice por qué te vas tu eres la responsable y casi te toca aquí en la casa, no tienes que salir, o no quieren que vayas a ningún lado el que manda soy yo, siempre dicen así, entonces casi como por ese miedo también no participamos”.

Ella misma tuvo algunos inconvenientes para participar en el centro de educación inicial y nos relata así su historia: “con mi suegra sí tuve problemas porque luego cuando llegaba mi marido todo le decía, pues tu mujer no te respeta y cuando no estás va con los maestros, y así ya está con ellos y así, entonces tuve problemas y me dejó como dos años por ese problema, me dejó cuando mi hija tenía como cuatro meses, entonces ella pues como estuve sola, pues participaba aunque mi suegra se enojaba y aunque me regañaba y así hasta que se enojaron conmigo me sacaron todo, casi cuando llegué ya sacaron todas mis cosas y ya no me querían ver, dicen no porque no respeto a mi esposo y a mi hija, no es de él, y así todo casi tuve problemas por eso ya me vine porque ya no me mantenía mi esposo. Entonces, si le digo yo que a lo mejor por esa oportunidad conocí Educación Inicial porque mi esposo no estaba, pero ahora ya como que siempre le digo si me sigues tratando mal, pues antes no decía eso pero ahora ya pienso: a lo mejor si veo que me maltratan mejor lo dejo y voy a salir a trabajar otra vez, es lo único que a mí me queda, mis hijos, porque no tengo otra salida, o decir si me dejan voy a buscar otro hombre, ya no es lo mismo porque mis hijos a lo mejor a mí sí me va a recibir el hombre pero a mis hijos ya no, los va a maltratar, les va a pegar y eso para mis hijos ya no porque yo vi con mi mamá como sufría. Entonces si tuve problemas, ahora ya no tengo problemas con él, lo que pasa es que ya no me alcanza el tiempo, porque él sale trabaja, a veces no trae dinero, a veces no encuentra trabajo, entonces si él no trabaja qué voy a comer aquí, a veces no les dan trabajo, a veces les dan pero no les pagan y así pues como salen de aquí pues no sé, si está bien o no está bien entonces pues ya empiezo a trabajar”.

Doña Lupita en su labor de comité de educación inicial se preocupa por impulsar la participación en la comunidad, pero no es cosa fácil pues la gente se acostumbró al trabajo de la maestra Yolanda, y el director de la primaria actual no apoya el nivel:

“Pues no sé, como invitarlos o decir lo que es importante pues le digo también por lo mismo ya teníamos ese trabajo antes, cuando estaba la maestra Yolanda

participaban las mujeres, pero como no teníamos ayuda de nadie entonces se nos fue abajo, porque antes la maestra como yo le digo llegaban muchas personas, nos enseñaba de comer o cómo prepararlo, cómo hacer servilletas, cómo tejer, nos enseñaba pero como llegó el director; llegó y ya dijo que no es obligatorio, que ya no tienen porqué estar las mamás aquí, porque no es importante, entonces ese día fue y se echó todo a perder, hasta ahorita también yo ya no participo por lo mismo, dicen no pues el comité y la maestra ya nomás vienen a quitar el tiempo, pero no es importante, importante es desde preescolar hasta secundaria, entonces casi no tenemos ayuda de nadie, como hubo problemas y siempre nos criticaban cualquier reunión, decían no es obligatorio, entonces cómo voy a decir yo que es obligatorio si mismo el maestro dice que no es obligatorio, a veces digo por qué no nos ayuda a lo mejor que diga es obligatorio para lo mismo la mamá el niño pues como soy mamá, o dicen por qué sí dicen que es obligatorio entonces voy a tener que llevarlo o me voy porque dicen que es obligatorio, pero él dice que no y así, así, hasta ahorita, ya no mandan los niños de inicial, pero antes sí había muchos niños de inicial, pero ahora veo que ya no”.

CAPÍTULO 4. LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL

- 4.1. Tendencias de la Educación Inicial como base de la socialización
- 4.2. La educación inicial intercultural bilingüe.
 - 4.2.1. Antecedentes del programa de educación inicial indígena.
 - 4.2.2. Lineamientos de la Educación Inicial Indígena
- 4.3. Historia de vida y práctica profesional de la maestra de educación inicial en la comunidad.
 - 4.3.1 Su formación.
 - 4.3.2. La contingencia de la docencia.
 - 4.3.3. Condición de mujer.
 - 4.3.4. Condición profesional y laboral.
 - 4.3.5. Marcos conceptuales para su labor profesional.
 - 4.3.6. Forma de operación.
 - 4.3.7 Propósitos, contenidos y actividades.
 - 4.3.8. Experiencia en el programa.

4.1. Tendencias de la Educación Inicial como base de la socialización

Diversas investigaciones muestran que los primeros años de vida son fundamentales en el proceso de construcción de esquemas de interacción: por ejemplo las células y conexiones neuronales se desarrollan sobre todo en los primeros dos años de vida, no sólo dependen de la salud y la nutrición también dependen de la interacción social y el ambiente que rodea al niño en general. La primera infancia es una etapa fundamental pues se estructuran las bases físicas, psicológicas y de la conducta social; las estructuras fisiológicas y psicológicas están en formación y maduración, proceso que se ve favorecido con el inicio de los aprendizajes básicos como son, sentarse, caminar, relacionarse con los otros, hablar, sentirse bien consigo mismo y tener confianza en su ambiente familiar.

Si en esta primera etapa viven en un ambiente lleno de tensiones o no son estimulados adecuadamente, se verán afectados desfavorablemente en su funcionamiento cerebral y en su posterior aprendizaje. En cambio si son estimulados con actividades sociales, motrices, de lenguaje y de pensamiento,

acompañadas de una buena nutrición, alcanzarán un mejor desarrollo de su funcionamiento cerebral, de sus aprendizajes y su vida social en general (Fujimoto y Peralta, 1998).

La investigación educativa originalmente se centraba en el niño a partir de los 4 años, por lo cual se organizaban los servicios educativos a partir de esa edad; sin embargo, estudios recientes en los campos de la biología, la psicología y la neurología, han aportado nuevos conocimientos para justificar la importancia de los primeros años de vida y lo tardío de la intervención a los 4 años. De lo anterior se deriva la consideración de promover estimulación desde los primeros momentos de vida en el niño, otorgando una importancia mayúscula a los 3 primeros años (Colvert, 1994).

Los teóricos del desarrollo infantil concluyen en la importancia de la estimulación psicosocial a temprana edad con el propósito de generar conocimientos y acciones que favorecen el desarrollo integral del niño (Reimers, 2003).

La formación del ser humano puede ser integral en mayor medida si se aseguran interacciones más ricas desde el primer día de su vida, debido a que los diferentes aspectos de su ser serán puestos en acción frente a esas interacciones y le permiten ir construyendo formas de ser y estar en el mundo: interactuar con la realidad, las personas, los objetos y el lugar en que viven. En estas interacciones, el niño utiliza sus diferentes sistemas: Fisiológicos, psicológicos y sociales; de manera que empieza a construir formas de actuar más adecuadas y útiles para enfrentar las situaciones específicas que vive.

Si satisfacemos su necesidad simplemente no lo ayudamos a aprender; en cambio, si interactuamos con él hablándole, tocándolo, mostrándole afecto; aprende que frente a su actuar él recibe todo eso a cambio y ensayará para obtener aquello que le agrada y evitar hacer aquello frente a lo que recibe una respuesta que no le agrada o no le interesa.

Así construye ideas sobre las personas, cosas y situaciones de su entorno; al mismo tiempo obtiene la posibilidad de generar procedimientos y asumir actitudes, frente a esas mismas personas, cosas y situaciones, lo cual le ayuda a desarrollar “competencias socio-funcionales”, desde muy temprano en su vida, si se enfrenta a nuevas situaciones con personas, objetos, sonidos, texturas, buscará hacer uso de todos sus recursos, e incluso construirá otros en su intento por entender e interactuar con aquello que llama su atención y le resulta agradable.

Las interacciones organizadas ayudan al niño a construir aprendizajes que serán el fundamento de su vida presente y futura, pueden incluso apoyarlos para superar una condición social y económica desfavorable al brindarles mejores condiciones de desarrollo.

Resulta fundamental entonces ofrecer a los niños en estos primeros años de vida experiencias ricas en aprendizajes, con el propósito de favorecer el desarrollo de sus esquemas internos, el aprendizaje y la memoria.

La dependencia entre los aprendizajes que construyen los niños y sus procesos de desarrollo dejan claro que la estimulación temprana es una forma de intervención que permite subsanar carencias en los procesos de desarrollo, mejorando las oportunidades de niños que viven en condiciones de marginalidad, lo cual puede ser a través de servicios cuya calidad posibilite el desarrollo sano e integral del niño (Fujimoto y Peralta, 1998).

Las propuestas educativas actualmente resaltan el papel fundamental de las otras personas, niños y adultos, y en general del contexto en el desarrollo del niño, al brindarle la posibilidad de construir aprendizajes que los colocan en una mejor condición para comprender y actuar en el mundo. Por ejemplo el lenguaje: aunque el niño tenga las condiciones físicas y psicológicas para hablar, si no es estimulado por otros seres humanos puede llegar a la escuela con serías deficiencias de comunicación. Un pleno desarrollo requiere organizar situaciones

para que realmente se enriquezcan las interacciones de los niños y les propicien el desarrollo de sus competencias lógicas, comunicativas, sociales y cognitivas. Eso supone acciones intencionadas y organizadas de las personas que cuidan al niño, orientadas al trabajo de cada uno de los aspectos que integran el desarrollo integral de las personas.

A lo largo de la vida los seres humanos vivimos experiencias diversas en los entornos sociales en los que nos desenvolvemos y vamos transitando: la familia, la comunidad, la escuela, las instituciones. Estos cambios de ambientes socializadores son llamados transiciones (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008), está comprobado científicamente que las transiciones son determinantes en las experiencias y en el bienestar de los pequeños, como factor poderoso en el mejoramiento de su calidad de vida e impulso de su aprendizaje y desarrollo.

Al pasar de un ambiente a otro, de uno familiar a uno institucional, el niño experimenta procesos que marcan un nuevo camino en su vida, se producen cambios en las relaciones con otras personas, en el rol que ocupa dentro del grupo social en el que está, en sus actividades; además, hay transformaciones en el uso del espacio físico y social; pero sobre todo, suele haber modificaciones en las prácticas de crianza socializadoras acostumbradas por su cultura.

Las transiciones son difíciles por tratarse de un cambio a un ambiente significativamente diferente y extraño en los aspectos afectivo, emocional y cultural. Las transiciones requieren de ajustes que vulneren lo menos posible la estabilidad de los infantes.

La nueva condición de los niños en un ambiente educativo distinto al familiar requiere ser considerada y cuidar que los cambios que experimente el niño tengan los ajustes adecuados para darle continuidad al ambiente familiar. Así mismo, se debe cuidar que ese ambiente familiar sea complementado con los cuidados básicos y la estimulación psicosocial adecuada a las características de su etapa

de desarrollo y a sus necesidades básicas de aprendizaje, sobre todo considerando su derecho a la alimentación, al cuidado, al afecto y a la educación, que lo hará crecer al máximo de sus potencialidades como ser humano. Requiere ofrecerles oportunidades de interacción de calidad con calidez, esto comprende la estimulación durante los cuidados básicos para preservar la vida y la estimulación psicosocial para el desarrollo integral y la atención a las necesidades básicas de aprendizaje. A través de la educación inicial es fundamental que los niños reciban en los cuidados la estimulación adecuada para su desarrollo integral, lo que significa ofrecerle las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la confianza básica al proporcionarle sostén, alimentación y sobre todo afecto.

En el marco político mundial de la Declaración de los Derechos de los Niños, la Declaración Mundial a Favor de la Infancia, la Declaración Mundial de Educación para Todos, la Ley General de Educación en México define que la educación inicial forma parte del sistema educativo nacional y tiene el fin de favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad.

En el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO, se plantea que “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996: 91). Para cumplir con una educación acorde con este mundo complejo la educación debe estructurarse sobre los cuatro aprendizajes fundamentales que serán para cada persona durante toda su vida los pilares de la educación: “*aprender a conocer*, es decir, aprender los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; *Aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1996: 91).

El Foro Mundial Sobre Educación ratifica el compromiso de las naciones para hacer cumplir la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, y enfatiza como objetivo extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos (Dakar, 2000).

La educación para la vida desde una concepción amplia incluye la educación formal, no formal y la informal, su finalidad es el desarrollo integral y pleno del individuo como fuente de socialización, en donde se construye un proyecto común de sociedad. Cada uno de los pilares de la educación debe tener un tratamiento equivalente e integrado, a fin de que la educación esté dirigida al desarrollo humano permanente, desde los primeros meses de vida dentro de la familia, la comunidad y en el centro escolar. Así la educación inicial toma relevancia como un componente de la educación básica porque se establece como un principio indispensable en la formación y desarrollo humano permanente.

Una visión ampliada de la educación considera la realización de la persona que *aprende a ser* dentro de un proyecto de ciudadanía para la democracia. Este proceso de desarrollo del ser humano empieza con el nacimiento y va hasta el final de la vida, comienza por el reconocimiento de sí mismo y se abre a la relación con los demás.

Las disposiciones nacionales derivadas de esta visión ampliada tendientes a garantizar un proceso formativo integral para todos, considera los aspectos fundamentales de la formación que contribuyen al pleno desarrollo humano y se ha denominado competencias para la vida: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.

Se puede afirmar en definitiva que si se organizan las interacciones y las condiciones que se le brindan al niño en función de este proyecto social, serán un factor primordial para su desarrollo pleno. Por tanto para atender integralmente a los niños no basta con satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, protección, abrigo, higiene y salud; es indispensable atender simultáneamente sus necesidades básicas de afecto, interacción, estimulación, seguridad, confianza básica y predictibilidad. Ofrecer la atención integral temprana en estos términos garantiza hacer valer el derecho de los niños a la educación inicial (Colvert, 1994).

4.2. La educación inicial intercultural bilingüe.

El proceso histórico de la educación inicial dentro de los alcances de la Dirección General de Educación Indígena ha recorrido un camino de cambios en su concepción y propósitos originales, así como en sus formas de operación. Esto aunado al aislamiento, desarticulación y poca importancia que se le ha dado al lado de preescolar y primaria, dejan rasgos operativos muy característicos en la labor educativa que se realiza en las comunidades.

4.2.1. Antecedentes del programa de educación inicial indígena.

La educación inicial indígena tiene actualmente treinta y cuatro años de haberse operado por primera vez con un subprograma específico para la atención a niños menores de cuatro años hijos de mujeres indígenas, en este tiempo se le ha dado diferente tratamiento desde su versión original con orientaciones curriculares diversas y denominaciones distintas; además, estas iniciativas de la DGEI fueron tomando matices distintos en cada estado, región y comunidad, tanto por los mecanismos de implantación, como por las condiciones y características comunitarias, pero particularmente por la forma particular en que las interpretaron, las adoptaron y las instrumentación, las promotoras, orientadoras comunitarias y maestras, del nivel contratadas para tal efecto, como lo veremos en esta

investigación en los siguientes apartados. Por lo pronto es importante describir brevemente en qué consistieron estas diversas iniciativas curriculares de la DGEI.

Programa de educación y capacitación de la mujer indígena

En 1979 se impulsó un programa piloto para la Mujer Indígena en tres comunidades Otomíes del Estado de Querétaro, que buscaba la capacitación para el desarrollo de las mujeres, su estructura curricular tenía tres subprogramas; uno de Educación para el Trabajo; otro para el Desarrollo Educativo Bilingüe; y, particularmente, el tercero de Educación Materno infantil, con dos componentes, la Unidad de Educación Inicial, con atención directa a los niños menores de cuatro años, hijos de las mujeres participantes en el programa, y la Unidad de Educación para la Vida Familiar, que ofrecía orientaciones a las mujeres sobre el cuidado y la atención a sus hijos y la mejor manera de administrar los recursos para mejorar las condiciones de la familia. El programa inició atendido en cada comunidad con tres promotoras, cada una al frente de un subprograma.

Los buenos resultados y la aceptación del programa piloto en estas comunidades, fueron motivo suficiente para que la DGEI convirtiera esta experiencia en un programa asistencial prioritario denominado Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI), se retomaron los propósitos y estructura curricular y se establece como un programa para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes favorables para el incremento de las capacidades personales de la mujer indígena y sus funciones dentro de la vida familiar y comunitaria. La Unidad de Educación Inicial se enfocaba a la realización de actividades de desarrollo del niño de dos a cuatro años; y la Unidad de Educación para la Vida Familiar como factor de preparación de la mujer como promotora de la educación de sus hijos. Operaba organizado en dos grupos, uno de mujeres y otro de niños, atendidos por tres promotoras en cada Centro (CECMI). También se nombraron representantes regionales y representantes estatales como figuras de coordinación, apoyo y enlace.

De 1982 a 1988, el programa se transforma de un programa centrado en el desarrollo de la mujer indígena a un programa de educación de la mujer indígena como promotora del desarrollo comunitario, esta reorientación se fundamenta en las nociones de educación para adultos y de educación para el desarrollo comunitario, con la metodología de la Investigación Participativa. La estructura curricular cambia a tres ámbitos de trabajo, Área de Organización para el Desarrollo comunitario, orientada a preparar a la mujer para la labor de agente comunitario; Área de Fomento de la Economía Familiar, orientada al desarrollo de la producción, comercialización y administración familiar; y, Área de Desarrollo Educativo, orientada a la formación de la mujer en sí, dentro de la cual se situó la educación para la salud y la educación materno infantil (SEP-DGEI, 1988).

En el marco del Programa para la Modernización de la Educación entre 1990 y 1992 se refuerza la unidad dedicada a la educación inicial y pasa a ser un componente del Área de Desarrollo Educativo del PECMI como un propósito fundamental de la práctica educativa de ese servicio. Para tal efecto se publica en 1991 la Propuesta Pedagógica de Educación Inicial Indígena (SEP-DGEI, 1991).

Programa de Educación Inicial 1992

En 1992 se impulsa el Programa de Educación Inicial como documento de trabajo, con una estructura curricular de tres módulos. El módulo I denominado Prácticas y Hábitos de Crianza del Niño Indígena Menor de Cuatro Años, cuyo objetivo era favorecer el desarrollo de los niños mediante orientaciones a los padres de familia para la atención adecuada de sus hijos en el marco de su ambiente sociocultural. El Módulo II, denominado Desarrollo de las Potencialidades del Niño, con el fin de crear espacios educativos con base en los recursos y características socioculturales de la comunidad, que refuercen el desarrollo de la potencialidades del niño y que cuente con los elementos indispensables para iniciar con éxito su educación preescolar. El Módulo III, denominado Participación de la Mujer como Agente Comunitario en la educación Indígena, cuyo objetivo fue mejorar las

condiciones socioeconómicas, culturales y ambientales del entorno familiar y comunitario, para el bienestar del niño.

Se propone como estrategia operativa la siguiente, el Módulo I, el trabajo con un grupo de padres de familia; el Módulo II, un grupo pde niños de dos a cuatro años, cuyas actividades se realizan en la ludoteca del Centro de Educación Inicial Indígena (CEII); el Módulo III, con personas de la comunidad para el desarrollo comunitario a través de la gestoría de recursos. Se implementa ese mismo año a nivel nacional con serios problemas por falta de recursos y apoyo en los estados, así como por el cambio de autoridades en la DGEI. Además, hasta ese momento en muchos de los estados no se había actualizado al personal en su totalidad y los programas implementados con anterioridad no habían tenido el seguimiento adecuado, por ello, en las comunidades el servicio se ofrecía de manera muy distinta, según había sido implementado en la comunidad o cómo se había incorporado a las promotoras.

Esta situación fue diagnosticada a finales de 1992, por lo que se detectó la necesidad de elaborar un documento normativo para orientar las actividades de educación inicial en los estados, se buscaba mayor relevancia en su impacto como programa educativo dirigido a los niños y su adecuación en la modalidad, pertinencia cultural y cobertura, optimizando recursos humanos para tener mayor alcance en la prestación del servicio.

Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas

En 1994 se elabora, se publica y se implanta el documento normativo denominado Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas. Esta nueva norma establece una modalidad no escolarizada para la educación inicial indígena, es decir su operación está basada en el trabajo con la familia y la comunidad. Los lineamientos no establecen un programa definido, sino una metodología para la construcción del programa en cada comunidad partiendo de

las necesidades, intereses, prácticas, circunstancias y saberes de la comunidad. Para ampliar la cobertura se propone el trabajo itinerante de las promotoras, que atienden dos comunidades simultáneamente respaldada por la metodología que permite a la comunidad menor dependencia de la promotora. Los principios metodológicos tienen un carácter constructivista, participativo, e integral, es decir, que abarque los aspectos físicos, psicológicos y sociales del desarrollo del niño, así como los aspectos socio-económicos que determinan la calidad de vida de la familia y la comunidad.

Las características del nuevo servicio que se propone son la modalidad no escolarizada que busca enriquecer el desarrollo de los menores de cuatro años a través de los padres de familia y personas de la comunidad interesados; la recuperación, valoración y el desarrollo de la cultura y la lengua indígena de la comunidad; la coordinación de acciones educativas por parte de la promotora que incluye organización para la gestión de recursos, sistematización de experiencias, conocimientos y saberes comunitarios, todo ello dirigido a los fines de la educación inicial para niños indígenas; y, la coordinación interinstitucional para mejorar las condiciones de vida de la comunidad, la familia y los niños.

Son siete las etapas operativas que se proponen para impulsar este nuevo servicio. La primera etapa operativa es la determinación de las comunidades que puede atender la promotora, aprovechando la fuerza organizativa y autogestiva generada en el grupo, y así extender los beneficios del servicio a las comunidades accesibles geográfica y culturalmente (SEP-DGI, 1994: 39-41). La segunda etapa operativa tiene como propósito que la promotora sistematice la información sobre la situación de vida de la comunidad, de las familias y de los niños, con la realización de un diagnóstico y la caracterización de la comunidad, con base en lo cual, promocioe el servicio entre la población e interesarlos en participar en él (SEP-DGI, 1994: 41-43). La tercera etapa operativa tiene la finalidad de dar a conocer los propósitos, actividades y beneficios de la educación inicial y con ello sensibilizar a la población para participar en el programa comunitario de educación

inicial (SEP-DGI, 1994: 43-45). La cuarta etapa operativa propone que el mismo grupo caracterice las circunstancias de vida de la familia y la comunidad, identifique carencias y oportunidades de los niños, se pretende que en este proceso se profundice la formación de los participantes en la medida en que se construye un conocimiento colectivo sobre las prácticas de crianza y necesidades de atención y educación integral de los niños (SEP-DGI, 1994: 45-47). La quinta etapa operativa sintetiza el proceso de planeación colectiva y con ello la promotora organiza los intereses, las necesidades y las actividades propuestas por el grupo (SEP-DGI, 1994: 47-48). La sexta etapa operativa tiene como fin la realización del programa educativo, planeado sobre la base de los conocimientos, requerimientos y las posibilidades de acción organizada para favorecer el desarrollo integral de la niñez (SEP-DGI, 1994: 48-50). La séptima etapa operativa tiene el propósito de darle continuidad a las actividades propuestas para apoyar el desarrollo integral de los niños y reorientar los trabajos del grupo, autoridades e instituciones para el logro de los objetivos del servicio (SEP-DGI, 1994: 50).

Actualmente pueden observarse las pautas operativas de los programas impulsados anteriormente, a continuación se hace un esbozo de los programas impulsados y operados desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1979.

El primer programa que se dedicó a la atención de los niños indígenas en sus primeros años estaba dirigido al trabajo con mujeres sobre proyectos productivos y de desarrollo comunitario proveniente del programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI), que es el primer antecedente del servicio de educación inicial en comunidades indígenas y que en su mayoría contaban (y cuentan) con un local para desarrollar sus actividades. Este programa dentro de su estructura curricular tenía un componente dedicado al cuidado materno infantil y le dedicaba actividades de trabajo como estimulación psicosocial, salud y alimentación.

En 1992 el programa para la mujer indígena es sustituido por el Programa de Educación Inicial Indígena, que además de retomar los proyectos productivos del PECMI, privilegiaba el trabajo de atención directa a niñas y niños de entre dos y tres años, en un espacio y durante un tiempo definidos, regularmente trabajan de 9 a 12 hrs., de lunes a viernes.

De este mismo programa se observan las visitas domiciliarias para brindar orientaciones a los padres y familiares sobre cuidados, atención educativa y salud, a niños menores de cuatro años. También, destaca el trabajo comunitario de gestión y coordinación interinstitucional aunado a la formación de grupos de orientación a padres y madres de familia, provenientes de los programas anteriores y de los Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas impulsados en 1994(SEP-DGEI, 1994).

La Educación Intercultural Bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente

En 1999, en el marco del proceso de implementación de la nueva política de educación intercultural iniciada en 1996, se publica el documento La educación inicial intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Orientaciones para la práctica docente (SEP-DGEI, 1999). Este documento tiene como intención compartir ideas para la planeación, desarrollo y evaluación de experiencias significativas de aprendizaje, así como para la organización del grupo y del centro de educación inicial en las comunidades indígenas. Esto es porque se optó por una construcción colectiva de un modelo de educación intercultural bilingüe, que más que ser un documento prescrito y acabado, ofrezca lineamientos de trabajo que permitan la participación de la comunidad educativa y de las comunidades indígenas que reciben el servicio.

Este documento define a la educación intercultural bilingüe de la siguiente manera:

Es una forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Desde este enfoque se entiende la educación bilingüe como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre la otra. (SEP-DGEI, 1999: 6)

Para la educación inicial este enfoque se plantea como una alternativa a los enfoques homogeneizadores, que eviten la exclusión en la educación “como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de calidad, equidad y pertinencia” (SEP-DGEI, 1999: 6). Se considera como un enfoque metodológico para considerar los saberes, valores y conocimientos de la comunidad para transformar la práctica docente.

Este documento enfatiza la modalidad no escolarizada de educación inicial indígena, que toma el ambiente humano de la familia como base pedagógica para el logro de los propósitos educativos. “En este sentido, la educación inicial se apoya en la participación comunitaria, pero también apoya, enriquece, complementa y orienta la educación familiar” (SEP-DGEI, 1999: 15).

Se parte de la recuperación de las prácticas y hábitos de crianza de la comunidad para satisfacer las necesidades básicas para preservar la vida y lograr un desarrollo integral, como son: la salud; la higiene; la alimentación; el afecto; la interacción; y la estimulación psicosocial. Se complementa con estrategias para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje a partir del desarrollo de competencias para: comunicarse; interactuar con el mundo natural y social; cuantificar el mundo; y expresarse estéticamente.

Es importante mencionar que este documento pretende articular la educación inicial con una propuesta de educación preescolar y primaria, a partir de los siguientes elementos comunes: Lineamientos de educación Intercultural bilingüe; Líneas de Formación y Competencias para la vida.

4.2.2. Lineamientos de la Educación Inicial Indígena.

En 2004 la DGEI propone nuevos lineamientos para la educación inicial dirigida a poblaciones indígenas y plantea que en el Sistema Educativo Nacional se tiene conceptualizada a la Educación Inicial Indígena como una educación institucionalizada promovida, planeada y organizada para el caso de niñas y niños indígenas por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena. Es promovida intencionalmente ya que selecciona, organiza y realiza de manera sistemática y con propósitos bien definidos una serie de actividades para favorecer el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños indígenas. Se brinda de manera continua durante todo el ciclo escolar y se vincula con Preescolar y los siguientes niveles de la Educación Básica.

Este servicio de Educación Inicial Indígena se ha desarrollado con dos modalidades de atención: la modalidad no escolarizada, como el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena (PECMI), que priorizaba la atención a las madres de familia; y la modalidad semiescolarizada, que atiende a niños y padres de familia. “En la actualidad la tendencia es la educación inicial escolarizada” (SEP-DGEI, 2004).

El servicio de Educación Inicial Indígena atiende, estimula y orienta el desarrollo y aprendizaje de niñas y niños menores de tres años de manera oportuna, de acuerdo con las características de su desarrollo y de su lengua y cultura.

Las formas de atención están definidas de la siguiente manera: El grupo de Educación Inicial Indígena queda integrado por la o el docente responsable de

brindar el servicio; y, las niñas y los niños menores de tres años. Las madres y padres de familia se consideran muy importantes para que el servicio funcione adecuadamente, ya que sus prácticas de crianza pueden enriquecerse sin violentar su cultura con discrepancias entre lo que se enseña en casa y lo que se aprende en el aula, trabajar con ellos tiene un impacto favorable que repercute en los ámbitos escolar, familiar y comunitario.

A continuación por su importancia discursiva para esta tesis se transcriben íntegramente las principales formas de atención que plantean estos Lineamientos:

“a) Atención a niñas y niños de dos a tres años. Se refiere principalmente a la atención de niñas y niños de esta edad puesto que ya están en condiciones de asistir de manera regular al Centro de Educación Inicial Indígena. Esta atención grupal es muy valiosa porque al compartir con otras niñas y niños enriquecen su proceso de socialización y los usos y funciones del lenguaje; además de ampliar su vocabulario, aprenden a convivir y compartir, a respetar reglas, a trabajar individualmente en ambientes colectivos y a ejercer sus derechos, entre otras cuestiones. Es conocido que en las comunidades indígenas la socialización de niñas y niños con sus pares, e incluso con adultos, es común.

En una familia suele haber hijas e hijos, menores que descenden de parientes cercanos o de compadres; adolescentes cuidando a niñas y niños más pequeños; abuelos y tías viviendo en la misma casa. Además, la relación entre las familias es estrecha y se comparten espacios comunitarios.

Lo que hace diferente este tipo de socialización al del Centro de Educación Inicial es el docente que guía las acciones en forma organizada, con intención pedagógica y sistemática, por lo cual se enriquecen las prácticas de crianza de la casa y comunidad con otras oportunidades de contacto con el medio.

Por otra parte, este tipo de atención en menores de dos a tres años permite centrarse en el desarrollo particular de las habilidades cognitivas, distintas de las que requieren niños más pequeños.

Se recomienda un total de 20 niñas y niños por grupo para poder brindarles una atención adecuada, tanto en el nivel individual como en el grupal. Cuando por las características geográficas de la comunidad el número de niñas y niños sea menor de 20, se dará el servicio, a fin de no privarlos de la atención educativa. En caso de que el grupo rebase los 20, el docente debe procurar organizar las actividades de tal manera que todos se involucren y apoyen mutuamente.

En estas sesiones suelen estar presentes algunas madres y padres de familia, con el propósito de apoyar las acciones emprendidas por la o el docente. Ellos pueden: monitorear un grupo de niñas y niños mientras la o el docente atiende otro, realizar material didáctico para sus hijas e hijos y atender las necesidades de higiene de algunas niñas y algunos pequeños, por ejemplo.

b) Atención a niñas y niños con la participación significativa de agentes educativos comunitarios.

Se destina principalmente a niñas y niños de cero a uno e incluso hasta dos años. Se considera como agentes educativos comunitarios a madres, padres y otros miembros de la familia, como tíos, abuelos, tutores y miembros de la comunidad que interactúan directamente con las y los menores, realizando prácticas de crianza a través de las cuales se establecen relaciones de apego.

Las prácticas de crianza son los conocimientos y formas de actuar de las madres, los padres y otros miembros de la familia y la comunidad acerca del desarrollo, los cuidados y la educación de niñas y niños, las cuales surgen en su cultura.

Por su parte, las relaciones de apego son vínculos afectivos que niñas y niños establecen con las personas que los cuidan, y son fundamentales para su bienestar y desarrollo intelectual, físico, emocional y social.

Aun cuando las relaciones de apego son universales, están directamente relacionadas con las normas propias de cada cultura y se reflejan en las prácticas de crianza, de ahí la importancia de retomarlas.

En esta forma de atención, el docente se integra a las actividades que los menores y sus padres o cuidadores realizan en el ámbito familiar y comunitario, orientando y efectuando acciones tendientes a mejorar las prácticas de crianza. Previamente deben acordarse los tiempos y horarios de estas visitas domiciliarias.

Como se observa, esta atención es específica e individualizada, lo que permite poner especial énfasis en las prácticas de crianza de la familia, en las formas de enseñar a niñas y niños en casa y en la comunidad, en el ritmo de cada menor y, sobre todo, en las diferencias del desarrollo y aprendizaje de un niño.

c) La tercera es la **orientación a los agentes educativos comunitarios**. Es una manera de apoyar la atención a niñas y niños en forma indirecta, mediante el trabajo que el docente realiza con dichos agentes.

El docente brinda esta orientación educativa a través de pláticas, cursos y talleres sobre temas y situaciones relevantes de las que tenga conocimiento a partir del diagnóstico, las peticiones de madres y padres de familia, y el producto de la interacción con otras instancias asistenciales de carácter local y regional que atienden aspectos relacionados con la salud —la alimentación, la higiene y el cuidado del medio. (SEP-DGEI, 2004: 29-32)

Los propósitos generales de la Educación Inicial Indígena de acuerdo con estos Lineamientos son los siguientes (SEP-DGEI, 2004: 42):

1. Garantizar los derechos de los menores de cero a tres años, promoviendo una educación inclusiva que les otorgue igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse, respetando las diferencias individuales, sociales, culturales y de género.

2. Potenciar el desarrollo de las competencias básicas en niñas y niños menores de tres años, de acuerdo con sus particularidades culturales y lingüísticas, así como sus etapas de desarrollo específicas, que les permitan resolver las situaciones que les plantea la vida, construir conocimientos e interactuar eficientemente con su medio.

3. Favorecer el desarrollo infantil a través de la propuesta de experiencias educativas enriquecedoras que, sumadas a las del contexto inmediato, permitan a niñas y niños fortalecer sus potencialidades para alcanzar un desarrollo pleno y armónico, a fin de que sean autónomos, dignos y capaces, que participen en su entorno libre y creativamente, y que cooperen y convivan con tolerancia y respeto hacia los demás.

3. Formar niñas y niños sanos, participativos, creativos, espontáneos, capaces de pensar por sí mismos, de tomar decisiones, de resolver problemas y de desenvolverse armoniosamente en diferentes contextos; con valores de identidad personal, cultural, local y nacional, de respeto y cuidado del entorno, de gusto por el trabajo, de libertad, de justicia, de honestidad, de comprensión, de tolerancia y convivencia.

4.3. Historia de vida y practica profesional de la maestra de educación inicial en la comunidad.

Este apartado es producto de la investigación etnográfica desarrollada en la comunidad, la información que se presenta está organizada a partir de la entrevista libre y a profundidad que se le realizó a la maestra de educación inicial

durante los distintos períodos de estancia en la región, así como las observaciones y anotaciones que se hicieron en el diario de campo durante las estancias de trabajo de campo en la comunidad y particularmente en el centro de educación inicial indígena. Se ha organizado la narrativa de modo que se abordan los aspectos generales de la historia de vida de la maestra, su trabajo y su concepción sobre la educación inicial, pero se transcriben de su propia voz y sin modificación los aspectos centrales que plantean un panorama general de su vida y particular de su experiencia como maestra de educación inicial indígena.

4.3.1 Su formación.

Yo era muy hiperactiva, yo pasaba de año sin que se dieran cuenta de qué edad tenía, eso me ayudó un poco, por otro lado pues me afectó, porque cuando entré a la secundaria estaba muy chamaca, con niños grandes, y por cualquier cosita pues yo lloraba, ¡es que mamá son grandes! Y ahí me empecé a dar cuenta que el error de mi mamá era haberme dejado en la escuela desde muy chiquita, si porque cuando yo quise alcanzar el nivel que debería yo tener o la maduración pues no di el ancho, después me adapté a lo que es el medio a lo que es Huhuchinango, empecé a convivir con gente mayor que yo, nunca me gustó convivir con gente menor que yo, porque yo decía que eran unos niñitos tontos que no me daban nada a cambio, ¡yo quería saber quería conocer de todo! Mi mamá tenía otra definición para mí, quería que fuera monja o religiosa, lo cual no se dio por mi hiperactividad, por mi forma de ser que yo tenía. Entonces decide que entre al convento en Tulancingo, pero no era de mi agrado, ¡estuve unos meses y salí! Era yo muy conflictiva, ¡soy muy conflictiva! Yo no me tiento el corazón para hacer cosas o decir cosas, en cuanto a la manera de ser soy muy vengativa, yo veo por donde le voy a dar a la gente, por dónde le va a doler más, por ahí yo ataco, soy de esos gatitos que no se están boca arriba y esperando atacar.

En cuanto a los estudios llegué a Huahuchinango a los nueve años entrando a la secundaria, entonces ahí terminé la secundaria. Fue una fase muy difícil para mí, acoplarme a los niños que tenían doce o trece años pues era muy difícil para mí. Mi mamá me tuvo que buscar escuela porque no me aceptaban en cualquier lugar por la edad que tenía. Para ese entonces se iba abriendo un centro escolar, tenía dos ciclos y lo que necesitaban eran niños, ahí no me pusieron peros, ni por mi edad ni por mi manera de ser me aceptaron rapidito, decían que una chiquita de esa edad en la secundaria era muy difícil de encontrar, ya después me veían como un fenómeno los maestros y les daba hasta risa. Terminé la secundaria y decidí seguir en ese mismo centro escolar para terminar la preparatoria, termino y para eso me dicen que qué quería estudiar, yo no quería estudiar para maestra, quería ir a Veracruz a estudiar Biología Marina, pero por ser la única mujer en mi casa mi mamá me dice que no me puedo ir a estudiar a Veracruz que era mi intención, que buscara una carrera que estuviera en la casa, para que yo no saliera de Huahuchinango, no acepté muy bien, sí hice el examen en la Normal, ¡a fuerzas! Me daba igual, dije, me puedo esperar un año o dos para hacer otra carrera, por la edad que tenía. Desgraciadamente o para suerte salí en la lista y me dice mi mamá pues quedaste vete a inscribir, me fui y me inscribí y el primer ciclo escolar, no me adapté a lo que es dar clases, verme como una figura, como maestra...yo decía pobres alumnos van a chafear, no puedo ser maestra...ya después, platicando con mis compañeras y con las mismas maestras poco a poco fue dándose el don de vocación, porque yo veía cómo los niños chiquitos te querían, te respetaban, te... o sea, eran limpios, inocentes, puros, cuando te dan algo te lo dan de corazón, y cuando tenían un gesto malo o hablan alguna deslenguadez, es porque tú misma lo propicias, o sea son sinceros...y empecé a convivir, poco a poco me fue gustando la carrera, cuando terminé, en cuarto grado me preguntaba que si de verdad yo quería ser maestra, yo decía pues sí, yo creía que era diferente pues en las prácticas que teníamos era de que en las escuelas lo tenían todo, material, mobiliario, dos maestras, psicólogo, médico, eran escuelas grandísimas, yo les decía a los maestros que por qué no nos enseñaban la realidad de nuestro trabajo, porque la realidad eran las comunidades a donde

nosotros íbamos a dar clases. En fin terminamos y nunca se nos dio la oportunidad de practicar en comunidades como esta.

4.3.2. La contingencia de la docencia.

La supervisión estaba cerca de mi casa y platicábamos, mi mamá no estudió pero tenía roce con ellos porque luego trabajaba en casa de maestros, la conocían, los conocía. Mi mamá fue muy responsable en su trabajo y pues luego la presentaban con los maestros, con los jefes ¡ella es la señora que me hace el aseo! A través de eso yo también los conocía, ella tenía años trabajando con los maestros, les cuidaba a sus niños. Llévela con zutanito, él le puede dar trabajo mientras ella encuentra plaza, así fue como conocí al supervisor.

Mis primeros años los hice a través de interinos (interinatos) en educación indígena, se dio por primera vez plaza y yo entré pero en el mismo sistema (subsistema de educación indígena), no pude cambiarme a federal, por lo mismo que yo ya venía cubriendo los interinos en el nivel...llego a dar clases...desde el principio me di cuenta de que la realidad no era como decía Piaget o todos esos que decían de cierta edad a cierta edad hacían esto, o los niños dentro del aula deberían tener esto y esto no...¡los pueblos son muy diferentes! Y ¡los niños son muy diferentes! Nos estamos dando cuenta de que los niños ya nacen...algunos niños al año y medio ya brincan con sus dos piecitos ya es más vivo...en cambio esos autores nos daban las cosas que de cero a tal fecha balbucean...no nos estamos dando cuenta de que los niños son mucho más rápidos.

Después de trabajar dos años de interinos ya no hubo trabajo para mí entonces el maestro (supervisor) me dice, sí pero yo no te quiero perder como personal, no quiero que busques otras situaciones, me gustaría que siguieras aquí en la zona cubriendo los interinatos de los maestros, hay otra opción, entra a jornaleros agrícolas, te van a dar una beca de ochocientos pesos semanales, yo estaba soltera y no tenía nada que hacer, pues adelante. Aquí se basaba en que nosotros

teníamos que darles clases a los niños que emigraban con sus papás de comunidades para cortar café. Entonces nosotros les dábamos clases en la noche, ya que los niños llegaban a lo que se llamaba el comedor. Tratábamos de no dejarlos tan rezagados de lo que ya habían aprendido en preescolar y en primaria, lo siguieran llevando o coordinando hasta que regresaban a sus comunidades de origen y pudieran seguir continuando con sus estudios. Les dábamos también una constancia que estaba avalada por la SEP. Ahí era de todo, dábamos hasta clases para adultos, el chiste era tener o cubrir cierto número de gente, diez padres de familia de educación para adultos, y eran de veinte a veinticinco niños en primaria y diez en preescolar. En la fecha de corte de café estuve ciclo escolar y medio, al dueño del cafetal le gustó y me dijo: yo no quiero que estés nada más cuando vienen a cortar el café, quiero que estés un ciclo escolar y poder promover una escuela, dije pues bueno adelante promovemos la escuela, yo me estoy todo el ciclo escolar, de hecho es hasta matarse...cuando le dan la clave del centro de educación preescolar y primaria yo salí porque no tenía la clave o la plaza para poder ingresar como profesora en la misma comunidad, me gustaba cómo nos trataba la gente.

De ahí llego a la educación inicial, que no es mi área, yo soñaba con educación preescolar y mi licenciatura es educación preescolar, he tratado de informarme de educación inicial...me faltaba la formación, los lineamientos, llego a la escuela y busco por lo menos un programa de educación inicial y no lo hay, una libreta que por lo menos me dijera qué actividades ponía la maestra (anterior) y no la hay. Entonces ¿Cómo será educación inicial? Y siempre anduve, maestro (supervisor) consígame un programa. Al ver que el maestro no hacía caso de mi petición pues yo tenía que adecuar lo que es cendis (Centro de Desarrollo Infantil) a educación inicial, porque era lo que más se parecía. Cuando él (el supervisor) vino a supervisar, me decía está mal, está mal. Pues es duro, tal vez como yo le contesté, no sé si sea yo la del error. Cuando vinieron nuevamente les dije, bueno pues ¿cómo se ponen a tratar que una maestra de preescolar venga a dar en un centro de educación inicial? ¡primer error! segundo error, tal vez ahí también yo

me estoy contradiciendo, porque hay un dicho que dice: “el que es perico dondequiera es verde”; entonces lo que a mí me faltaba era conocer el programa, estudiar y tener la preparación. Siento que no indagué lo suficiente como para conocer qué es la educación inicial, y entonces (comencé) a indagar en los libros del conafe (CONAFE), qué era educación inicial, a qué se dedicaba, lo poco o lo mucho (que supe) de ahí lo fui sacando, pero después me fue aturdiendo el material porque yo dije si hay conafe en mi comunidad tengo que buscar algo diferente, y no lo encontraba, luego les decía es que necesito el programa, ¡no hay! ¡A la maestra que estuvo se lo dimos! y ¿es personal? o sea ¿te lo daría y tú te lo puedes llevar porque es tuyo?...y bueno, entonces tengo que indagar más y mucho más. Lo poco o lo mucho que he aprendido pues es a través de la práctica, que si observo, que si veo como las mamás trabajan con sus niños...no me permiten al cien por ciento decirles, ¡no, es que estás mal, arrúllalos!...o es que no puedes totalmente decirles esto porque son gente que se cohíbe, es gente que le da pena hacer ese tipo de cosas, o les dices bueno vas a arrullar a tu hijo así, tal vez lo hacen cuando tú no las estás viendo, les cantan y les platican pero cuando tú no las estás observando, entonces no sé si en realidad lo que se está manejando en el programa funciona o no.

En cuanto a que los niños hagan ejercicios para que desarrollen habilidades motoras finas, sí, lo que se maneja en el programa sí se lleva a cabo, los niños sí lo desarrollan, se refleja luego-luego en sus habilidades, cuando llegan ellos a edad preescolar llevan muchos conocimientos. Como decía la supervisora, es que no nada más es enseñarles a bolear, ¡no es cierto, no nada más es enseñarles a bolear porque no nada más se bolea con los dedos, se bolea completo (con la toda la mano)! Y ellos lo tenían que hacer, ¿sí? De esa manera yo llegué a la comunidad, tengo cuatro años.

Creo que nos falta mucha formación porque todas las maestras nos somos de educación inicial somos maestras de educación preescolar, nuestra formación es de preescolar, la mayoría, tan solo de las ocho que estamos en el sector, una la

que empezó de cero, ahora sí que no llegó como preescolar sino como maestra de inicial, sin ninguna formación; está estudiando para preescolar, no para inicial, entonces su formación es para preescolar, en su mayoría somos licenciadas en educación preescolar de la UPN.

4.3.3. Condición de mujer.

No me gustaba cómo me peinaba mi mamá, me ponía vestido y me hacía dos chonguetes. Yo cambié mi forma de vestir cuando entré a la secundaria, usaba pantalón, pantalón, pantalón, me gustaba matar animalitos, les daba varazos, me gustaba tomar mi café con huevo, con las manos y me lavaba las manos con el café, mi hijo lo hace y no lo vio. Era yo muy sociable, era muy amiguera, pero principalmente con los amigos barones, porque yo decía que eran muy chillonas (las mujeres), como que los hombres te protegían, te tenían más consideración por ser mujer. Aquí me siento rara porque no aceptan mi manera de ser, a ver ustedes cambian, son seres humanos, piensan y sienten como yo, pero no como mi forma de pensar, cuando yo hablo lo veo muy natural, pero ellos lo ven muy espantados, tiene mucho que ver que yo haya vivido en México, porque ahí vives al día, tenle que la vecina haga esto o lo otro, ahí tu vas y vives a tu manera y esto siento que repercutió en mi manera de ser.

A veces no me siento parte de educación indígena y siento que soy como una varita, pero una varita pelona porque no agarro hilo de ellos, sí, luego hasta los compañeros me han catalogado como la mestiza, no pues el tono de piel, pero mi mamá sí habla (náhuatl) mi papá no, mi papá es gente de ciudad, yo vengo de México y trato de involucrarme en educación indígena...mi mamá es nahua hablante de origen, primero aprendió a hablar náhuatl y luego el español, de hecho cuando ella salía a trabajar a huahuchinango, que es donde conoció a mi papá, es donde aprendió a hablar español. Yo luego oigo que mis compañeros hablan como ella hablaba antes, porque yo sí reconozco las palabras que ella decía, ahora que entramos a la escuela (de) más grandes, ella trata de corregir,

porque dice bueno cómo voy a hablar (náhuatl) si mi hija es una lista o mi hijo es un ingeniero, como que corrige su vocabulario, a mí no me interesa, siempre se lo he dicho, yo siempre te voy a respetar con tu indumentaria o sin indumentaria, con vocabulario o sin vocabulario, con tu idioma o sin tu idioma, yo te quiero por lo que eres para mí.

Lo estoy aprendiendo (el náhuatl), cuando ella me empezaba a hablar así mi abuela y mis tías (paternas) se enojaban mucho y le decían que no me hablara así porque yo nunca iba a utilizar el idioma, yo lo veo como un grandísimo error porque veo en dónde estoy, pero sí lo entiendo, mucho, totalmente, tal vez porque en mi casa mi mamá y mi abuelita materna hablaban y me hablaban, o sea sí me hablaban pero mis otras tías (paternas) no querían, entonces yo digo que por eso doy un cien por ciento de entendimiento (del náhuatl), a pesar de que las variantes son muy diferentes pues les entiendo.

4.3.4. Condición profesional y laboral.

Yo conocí a un supervisor, mi mamá también; le platiqué que tengo la licenciatura en educación preescolar ¿no soy hablante (de náhuatl) pero si usted me da la oportunidad yo puedo, no aprenderlo a un cien por ciento pero sí, tratar de cumplir mi función como maestra! Me da la primera oportunidad dejándome en una comunidad de Xilcuahutla, de Huahuchinango, como maestra de grupo de preescolar, fue un interino (interinato) de seis meses que la maestra (titular) pidió; se termina y me dio uno de primaria, también en el nivel (subsistema) indígena. Después de ahí salgo de la comunidad de Xilcuahutla y me manda a Aguacatlán. O sea, estuve cuatro años así de interinos en interinos, pero en el nivel (subsistema) en el nivel, en el nivel. Entonces ya no pude salir, cuando él (supervisor) me habla y me dice hay oportunidad de plaza, te quedas o te vas, porque en federal está muy saturado, no puedes entrar, entonces dije bueno voy a hacer méritos y con el tiempo me voy a cambiar.

Llegué con muchos trabajos a la comunidad con plaza, fue mi primera comunidad, mi hermano no quería dejarme cuando vio que era hasta la rejoya, dijo dios pasó por aquí pero sin pisar el suelo; es para Aguacatlán, yo pensé que era un pueblitón cerquita, pero no, nos hicimos un día para llegar aquí porque veníamos pregunte y pregunte.

La plaza que salió era para inicial, la maestra que dejó la plaza era de inicial, de esta comunidad, ella siguió estudiando y dejó esta plaza, no le gustaba ser maestra. En el momento que renunció me la dieron a mí, primero porque decían que tenía yo cuatro años sufriendo como interina; en segundo porque el maestro me promueve y dice, pues si tú no puedes entrar al curso de inducción por falta de que no hablas (náhuatl) pues aquí puedes entrar, era de que o lo tomas o lo dejas.

Llegué en ceros, no sabía ni a qué venía, hecha de cabezas, poco a poco me fui enterando de cómo trabajar. Llegué el trece de agosto de dos mil uno, iniciando el ciclo escolar; sí pues, llego, busco programa, busco todo y no hay nada. Primero me entrevisté con el presidente auxiliar, que era Don Salvador, después mandaron a traer a mi comité que era la que es ahorita todavía Doña Guadalupe y mandaron traer a Don Everardo, él era mi comité y les dicen ella es la (maestra) de inicial. Después conozco al director de la primaria, para esto le tuve que decir que me dejara dormir donde dormía la maestra y el salón donde ella daba clases; ya después me fui dando cuenta cómo eran los compañeros; cómo la maestra había dejado la institución...que ella misma había hecho que los niños se fueran, decían las mamás -es que le llevábamos a nuestros niños y ella los deja que corran y que hagan lo que quieran y no los cuida, y se andan cayendo y están chiquitos, por eso no los dejamos ir a inicial. Hasta la fecha ellas tienen ese temor de que no se les cuide totalmente a sus hijos como ellas los están cuidando. Al principio sí llegaban los niños pero después decaían, volvían a venir y decaían, a veces era por el clima, a veces era porque había otras contradicciones entre niveles, pero yo siento que no nos hemos echado para atrás puesto que aquí seguimos; si ya nos hubiéramos echado para atrás simplemente pedimos el cambio o nos ponemos

frente a... bajo la jefatura de zona para que me manden a otro lugar ¡porque yo aquí no me hallo!, no me gustaría sacar siquiera un ciclo escolar, con lo poco aprendido o lo mucho que se ha hecho.

Mi experiencia en el programa es buena porque conoces cosas diferentes a las que habías vivido; conoces gente, conoces la comunidad, conoces algunos compañeros que sabes que te pueden apreciar. Yo luego le digo a mi mamá el día que yo me vaya de la zona voy a extrañar a mis amigas, a mis verdaderas amigas, porque nos vemos en la buenas y en las malas; voy a extrañar tal vez a la gente porque sea como sea la gente no es mala, nosotros los hacemos malos, y pues he aprendido algo nuevo, algo que no tenía yo en mente, aprender a manejar un centro de educación inicial es difícil porque yo lo veo, llego a un grupo de primaria y hombre es muy diferente, agarro y rapidito, vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, agarro los libros veo los avances del maestro y rapidito me acoplo a lo que se va a hacer; en cambio, en educación inicial no es decir me como esta enchilada y así; no, no es lo mismo y por lo que yo he visto o he estado yo he trabajado en casi todos los niveles y nada más me faltaba inicial y lo estoy haciendo, no bien, pero ahí voy.

4.3.5. Marco conceptual para su labor profesional.

Estamos viendo que la educación inicial no es para niños es para los padres de familia, los estamos educando para que ellos puedan atender a sus hijos a la edad de cero a cuatro años, aunque se supone que el programa de educación inicial requiere de la madre de familia con el niño, o sea, para que la madre de familia interactúe con su hijo.

La finalidad es que los padres de familia aprendan cómo educar a sus hijos y darles una mejor vida social, cultural, económica; se sabe que ellos tienen que trabajar para darles de comer pero no saben qué responsabilidad o qué implica tener un hijo de esa edad.

Con los padres de familia se dan pláticas, vamos y platicamos con ellos, yo me entero de sus pequeñas cosas a través de lo que ellas me van platicando, son pláticas libres podría decir.

Otras actividades son las que se dan con los niños; ahorita educación inicial lo estamos trabajando con los niños, porque es como un tipo de guardería donde nosotros les enseñamos a ser autosuficientes, a trabajar con libertad, a respetar, a dar otras cosas para que cuando ellos entren a preescolar no tengan ese miedo de llorar de que se van a quedar solos; no, sino que ya somos personas ajenas a su casa. Estamos trabajando con niños de dos años nueve meses, de tres y cuatro años, niños más chiquitos no tenemos porque el lugar en donde estamos trabajando no tiene las condiciones para atender a esos niños, si tuviera cuneros, si tuviera otro tipo de cosas tal vez sí los atenderíamos.

En algunos casos asisten las mamás junto con los niños, dos o tres casos sí, hay veces que cuando los niños se ponen chilloncitos es cuando ya vienen sus mamás; es el caso de Joel que viene de lejos, en el caso de otros niños que viven lejos sí sus mamás asisten, pero en el caso de niños que viven cerca no porque las mamás tienen otras ocupaciones, por eso es que nada más dejan ir a sus niños.

4.3.6. Forma de operación.

El programa tiene inscritos 11 niños y no existe un número máximo o mínimo para operar; a veces asisten cinco un día, tres o cuatro otro día y la mayoría cuando hay un evento en la comunidad; pero para fines estadísticos se piden registros de padres y niños de cero a tres años.

Yo me hago responsable de los niños desde que los saco de su casa , los traigo a la escuela y los vuelvo a regresar a su casa, por el tipo de labor que tienen las señoras, a veces tienen sus negocios, atienden a su familia, hacen de comer; por

eso yo facilito la asistencia de los niños, a las nueve treinta voy por ellos y a las once treinta los ando repartiendo; voy y los dejo hasta su casa, me percató que ellos ya están en su casa, ya después lo que sus mamás hagan con los niños es cosa de ellas, si los llegan a perder o se caen es problema de ellas no me responsabilizo de eso.

Trabajamos toda la semana, de lunes a viernes cuando no tengo otras actividades como reuniones o actividades en Zacatlán; entonces es todos los días, de lunes a viernes, con los mismos niños. Hay cinco que son permanentes, hay una niña que nada más asiste los miércoles porque es cuando su mamá baja a vender, me la manda y los otros niños son como se sientan o como sus papás los dejen o los traigan, porque son los niños que ya viven lejos.

Mi planeación es preescolar y ahí siento que estoy fallando, porque yo hago actividades de rutina; después la actividad central; después actividades libres; un poco de aseo personal; sí, y la hora de la salida que también es una actividad de rutina; o sea programamos pero de esa manera.

Yo soy la única que tiene niños de inicial dentro del aula, porque yo he visto que las maestras tienen pero trabajo productivo; o sea mamás, y niños, mamás trabajando con niños; en cambio yo no, yo trabajo con niños en la mañana y poquito de madres de familia en la tarde. Ahí es en donde vemos también un poquito de logro en las pláticas que tenemos.

El proyecto es productivo, enfocado hacia las mamás; o sea qué podemos hacer para que ellas produzcan algo que puedan vender o buscarle mercados. El proyecto productivo que llevaban aquí las otras maestras era el tejido de ixtle, hacían tenates, pero el mercado ya no los compra, o sea ya no hay mercado para los tenates; entonces hay mucho rezago de este material. Otras maestras implementan la canasta; otras actividades, manteles, bordados, servilletas, tejidos, no sé pero no hay mercado para esos trabajos. Simplemente lo hacen para uso

personal, hacen el suéter y el mismo niño se lo pone ya no buscan comercializarlo, en nuestro proyecto queremos que las madres busquen nuevos mercados para esos productos o nuevos productos para esos mercados.

Con las mamás voy haciendo un registro de qué casas visito, qué casas no, y voy poniendo de qué platicamos. Supongamos un día platico con la mamá de las vacunas, que platico con las mamás de qué es educación inicial, que platico con la mamá de cómo le da de comer al niño o a la niña, platico con la mamá de qué alimentos debe consumir el niño; o sea, son pláticas, pláticas pero solo son como conversaciones, muy, muy al fondo no hemos podido llegar.

4.3.7 Propósitos, contenidos y actividades.

El reto es mejorar la forma en que las mujeres crían a sus hijos, los traen al mundo, les dan de comer, los bañan, los calzan, los cuidan, pero como que mi reto sería educar mejor a esas madres de familia, para que ellas puedan darle una mejor calidad de vida a sus hijos; si, lo que es implementar el arrullo; el canto; la fábula; hábitos de higiene personal; o sea que los bañen, los bebés se pueden bañar diario o cada tercer día en su casa; la alimentación, debe haber un horario de alimentación, o sea, en la mañana qué les pueden dar, a medio día qué les pueden dar, en la noche qué deben comer los niños, al ingerir frutas, verduras y legumbres, dentro de ese habito alimenticio, si ese es un gran reto.

Trabajamos dos horas, de hora y media a dos horas y media, pero particularmente son dos horas las que se trabajan; se pierde más tiempo en irlos a traer y en irlos a dejar porque están pequeñitos pero si son dos horas concretamente las que se laboran.

Empezamos a veces jugamos y a veces hacemos actividades de boleado o rasgado; recortamos, pintamos de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda; conocemos los colores, los números, los colores primarios, los números del uno al

cinco; les enseñamos a marchar, a comer, a jugar con pelotas, a sociabilizarse el uno con el otro a través del juego; vamos enseñando a sociabilizarse; a veces los arrullamos. Cuando ellos dicen hasta aquí es hasta donde se trabaja una actividad de boleo, se lleva dos o tres días porque luego les da flojera estarlos haciendo.

Cuando les enseño a recortar les digo a las mamás escóndale las tijeras a los niños porque los niños recortan, les vale si es el mantel, la colcha, la almohada o la ropa, ellos cortan; o cuando les enseño a iluminar les doy el consejo de que escondan el lápiz de los ojos o el lápiz de los labios, todo, todo porque ellos cualquier cosa que pinta es la emoción de pintar y rayan las paredes, las sillas, las puertas, todo lo que ellos ven que pueden rayar lo rayan; entonces les damos el consejo de que por favor no les dejen las cosas.

Nada más se les recomienda el canto y los ejercicios motores en casa; o sea, moverles el cuello, las piernitas, las manos acostados de cierta forma; pero las actividades de la escuela no porque a veces las madres no los atienden no les ponen atención de decir qué te enseñó tu maestra, qué te tengo que enseñar yo.

Algunas actividades, las que son escolares están programadas, como las que estoy haciendo ahorita, que estoy viendo las frutas, pues llevo un seguimiento, sí, ayer fue la naranja, hoy va a ser la piña, mañana el plátano, la pera, toda la semana vemos frutas, pero ya están programadas qué actividades voy a hacer y cómo las voy a realizar; o sea, qué técnica voy a utilizar en cada actividad; si veo animalitos, toda la semana veo animalitos, si veo figuras geométricas, toda la semana veo figuras geométricas, o hasta donde yo despierto otros intereses de los niños.

Para trabajar lenguaje ellos me preguntan cómo se llama tal cosa y yo les contesto cómo se llama y luego les vuelvo a preguntar ¿Cómo te dije que se llamaba? O luego les enseño por sílabas, pe-ra; o pi-ña, y vamos pronunciando hasta que a ellos se les queda. Por lo regular (les hablo) en español porque carezco en un

setenta por ciento del idioma náhuatl, pero lo poco que ya aprendí a pronunciar lo utilizo con ellos, el traerme las cosas, el hacerme esto, recortar, pegar, todo eso ya lo utilizo, pero son palabras muy cortas. Aquí es fascinante, hay tres niños que hablan español y náhuatl al cien por ciento, tanto el uno como el otro, se dan a entender. Los demás hablan náhuatl, que claro, yo les entiendo lo que están queriendo decir porque apenas están aprendiendo a hablar.

Se aplican a todos los niños las mismas actividades, yo los observo y yo sé qué me puede hacer Juanita que tiene dos años y medio y qué me puede hacer Fredy que ya tiene cuatro años, entonces no le voy a pedir a Juanita que me haga un trabajo de Fredy porque Fredy ya está más grande. Lo mismo pasa con Moninchi, ya está grande pero es flojita para trabajar, entonces a ella sí le exijo, tú ya tienes que aprender a bolear, ya tienes que aprender a rasgar porque si Juanita ya está aprendiendo tú por qué no, pero es a través de la observación, tampoco les voy a exigir algo que no me van a poder hacer, ¿por qué? Porque Juanita está más chica y Fredy está más grande y tienen un modo de desarrollo que es muy diferente aunque asisten los dos a educación inicial, pero se están desarrollando de diferente forma por su edad.

Por problemas de direcciones y todo eso yo no tengo el programa de educación inicial, tengo otros programas, estoy trabajando con el programa de cendis (Centro de Desarrollo Infantil) y con el programa de educación preescolar, que asimilan casi, casi a lo que se da en educación inicial. No es al cien por ciento porque creo que en el programa de inicial se manejan pláticas para madres para padres y yo eso no lo he manejado al cien por ciento, porque he intentado conseguir el programa y hay un total desconocimiento de lo que es el programa con otros compañeros, somos muy pocas las personas compañeras que trabajamos el nivel de educación inicial y no hay esa comunicación o confianza de decir yo te presto mi programa fotocópialo, trabaja de esta manera, ahora si que aquí cada quien se rasca y trabaja como se acomode, no tenemos, ninguna de las de inicial, ningún seguimiento.

En esta ocasión estamos planeando semanalmente yo hago mi planeación y veo qué les puedo enseñar a los niños. Trabajé a través de frizo pero no me funcionó porque los niños todavía no comprenden qué es lo que quieren hacer, o de qué les gusta hablar, entonces comencé a planear yo las actividades viendo las necesidades que ellos tienen.

A las mamás luego las observo cómo los cuidan, cómo los están amamantando observo que están enfermos, observo que le hace falta higiene, recortarles las uñas, recortarles el cabello, peinarlos, entonces, empezamos a platicar sobre eso, luego les digo, por qué está así o porqué está enfermo, ya me explican y mas o menos les voy dando un consejo o plática de qué es lo que deben hacer. No están acostumbrados a cantarles, hay muy poquitas mamás que te dicen sí yo arrullo a mi hijo, o por lo menos les hago ha, ha, ha, lo acaricio, le hablo cuando le estoy dando de comer, no eso si no lo aceptan sino que les da pena hacerlo. Algunas personas cuando están solas sí, tan solo Claudia, la mamá de Javier, sí les canta, sí los apapacha, sí les habla cuando les está dando de comer, pero le da pena decirlo, o le da pena que otra persona la vea; también la mamá de Carina, les canta los arrulla, los mece, y cuando uno le pregunta ella dice yo no, y sí, sí lo hace, yo la he visto que sí lo hace, o sea la observamos pero ellas no lo van a reconocer. Hay veces que va uno y le dice mécelo y cántale, y sí lo hacen pero no quieren, de hecho a la mamá de Juanita cuando nació su bebé le decía lo vas a cargar así para que no llore y páselo y dele sus palmaditas para tranquilizarlo, y sí lo hacen pero después les da pena que las observen cómo lo están haciendo, por eso no se animan.

4.3.8. Experiencia en el programa.

Al año y medio (comienzan a venir), llegan al principio, hacen berrinche moqueán, patean, rasguñan, pegan, su mamá los deja, pero lo que hacen es bajarse los escalones y ahí se están, yo siento que sienten el dolor de dejarlos, o a veces, les da tristeza y dicen, no está llorando me lo llevo, mañana lo traigo, pero el niño

poco a poco se va acostumbrando, y ya se queda, con facilidades pues, porque le gusta que le de uno los juguetes, le compres una pelota, o sea le demos la confianza al niño, ganamos la confianza del niño y ya es otro cantar.

Sí se contraponen algunas (prácticas de crianza), como el pecho materno porque yo sé que el pecho materno es hasta cierta edad nutritivo, o sea, donde le dan todas las madres de familia a los niños, y después de cierta edad esa leche ya no sirve, pero médicamente, socialmente siempre quedan diciendo que la leche materna es lo mejor para un recién nacido, para un niño recién nacido sí pero para un niño de dos o tres años no, entonces ahí ya nos contradecimos ¿no?

Los arrullos, los cantos no quieren cantarlos, porque yo puedo decir vamos a cantar...o les voy a enseñar este cantito para que se los canten a los niños... pero después no creo, les da pena, se agachan, tal vez lo hagan pero no les gusta que nadie las vea...de que les hablan con ternura, con cariño, sí, sí lo hacen, de que no les gusta que se les caiga, de que les peguen... son muy cuidadosas...a veces yo digo los sobreprotegen pero porque están muy chiquitos.

Son pocas (las madres que asisten) porque a veces dicen que no tienen tiempo, otras piensan que educación inicial es entretener, jugar con los niños y por ello ellas piensan que lo debe realizar la maestra; otras por su actividad, o sea que si tienen su negocito, que si van a cuidar sus borregos, que si el maíz, que si hacer de comer para el trabajador, o sea, ponen muchos pretextos, es parte de su cultura de las comunidades.

Si les buscamos un horario en la tarde dicen es que van a llegar mis hijos de la escuela hay que dar de comer, tengo que ir a ver a los borregos, y tengo que ir a lavar, o sea buscan pretexto y medio para no atenderte, entonces si implementamos eso de que a partir de las nueve de la mañana los niños vengan, sean cuidados por la maestra.

Los papás de plano no, como las mamás que vienen a los convivios que participan es porque su marido no está, está en México, está en Tlaxcala...trabajando, entonces no tienen que estar en su casita esperando al marido con comida, esperando a los hijos...son un poquito más libres y entonces sí vienen...participan con su hijo en lo que es la educación inicial, sí las hay, a veces una, dos o tres...antes yo tenía tres o cuatro señoras viéndote qué hacías y a principio del ciclo, lo que es septiembre y octubre y a fines de noviembre los empiezan a dejar... pero al principio están ahí se están las mamás pegadas a los niños, ¿por qué? Porque chillan, porque no se quieren quedar conmigo, porque les van a pegar.

No se maneja la motricidad gruesa como debe de ser, cuando llegan a inicial y decimos pues a ver vamos a cantar o levanten las manos, o agárrense los pies, que brinquen, no lo hacen y también es un poco de cultura, es muy raro el niño que se pone a cantar y hace los movimientos y se rueda y se pone a gatear, pero ya cuando agarran confianza , entonces sí, en su casa sí lo hacen, sí brincan, sí corren, sí alzan los brazos, hacen actividades muy-muy buenas, y no en el salón, es cultural.

Mi pensar es tratar de sociabilizar a los niños conmigo como maestra para que exista esa confianza de interactuar y no rezagar su cultura porque no debe de ser, pero sí demostrarles que pues son seres humanos y que pueden hacer otras actividades fuera y dentro de su casa...libres, pues, sí?

Yo siento que educación inicial, para empezar, está muy abandonada, esto es desde arriba, el gobierno nos tiene demasiado abandonadas, porque nosotros vemos que el centro de educación inicial conafe (CONAFE) tiene demasiado material, que año con año las promueven de material y es una cantidad enorme, y en cambio aquí no tenemos eso. Dos, yo siento que también nosotros nos hemos dejado mucho, entre nosotras no hay esa convicción de decirnos me pasa esto, me pasa lo otro, tal vez lo exponemos cuando hacemos una reunión pero nunca

buscamos una solución y para todas o para las seis compañeras es el mismo problema, la inasistencia de la gente, la inasistencia de los niños. La verdad yo veo que no avanzamos, actualización en educación inicial no la hay, un curso que se diga así que te deje una trascendencia, ¡no! Porque cuando asistes a un curso es para preescolar, cuando asistes a un curso es para discapacidad, bueno perfecto voy a ver discapacidad en mis niños, pero no en nivel preescolar, yo lo necesito ver desde inicial desde el punto de que el niño va a nacer, desde que el niño ya está en el vientre de la madre, desde ahí, desde ahí necesitamos detectar todas esas discapacidades y no nos enseñan cómo ¡entonces yo siento que el nivel está por los suelos! Pero desde arriba, porque la coordinadora regional o la estatal nunca nos reúne para decirnos de esta manera deben de planear sus actividades ¡nunca la he visto y tengo cuatro años! Nos mandan a traer para detectar el pie plano, tal vez sí tiene algo que ver pero digo ¡si voy a detectar el pie plano pero de quién si no tengo niños! Yo digo que lo primordial es darle a lo que es, educación inicial y ya después vemos el pie plano o los diferentes defectos que tienen nuestros niños, y para eso nos mandan traer, siempre para detectar el pie plano, para la nutrición del niño, okey ¿y a quién le voy a ver si está nutrido? Ora vamos y decimos en el programa se maneja esto y esto, nos piden maravillas pero nunca nos han enseñado a economizar a que los padres sepan qué pueden comer con poco dinero, ellos ven que se tiene que tomar leche, esto y lo otro, ¡en mi comunidad no lo hay! Ahora aunque hay dinero en las tiendas no lo venden, entonces es diferente una cosa trascendente.

Hay una coordinadora regional y una estatal, la regional se auto nombró solita, la maestra de tepetzintla (cabecera municipal), no sé quién la nombró coordinadora regional, a nosotras se nos mandó decir que ella es su coordinadora regional; la estatal sí se presentó en una reunión que por cierto no asistí porque no me dijeron a mí, me vine a enterar hace un mes porque la coordinadora en persona vino al evento que tuvimos, llega y ¡no es que la micro me va a dejar! Es que esto es que lo otro, no dejó ni siquiera que le dijéramos maestra estamos abandonadas, maestra necesitamos esto, maestra es que necesitamos que por lo menos se nos

dé un curso de actualización pero de educación inicial, no de preescolar ni de primaria. No nos dejó hablar simplemente porque a ella ya se le iba el camión, por su forma de vestir y su forma de ser yo la vi como una más de nosotras, yo le dije a las demás compañeras ¡está más norteada que nosotras! ¡Esta no ha de saber de educación inicial ni lo que yo sé!

Nos convoca el jefe de sector, lo que hacíamos era discutir y discutir sobre los mismos problemas, que no tenemos niños, que los compañeros se meten con nuestro nivel, que los compañeros no saben qué es nuestro nivel, bueno, por qué no empezamos por explicarles qué es nuestro nivel y a través de eso vamos también a aprender cómo manejar nuestro nivel nosotras mismas, sí pero pues no, nunca se nos ha dado esa amplitud y nada más se queda en palabras, vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, una o dos reuniones al año y eso es todo, una para llevar documentación inicial y una para llevar documentación final. De ahí no hay otras reuniones, luego preguntamos qué hay, ¡nada! Solo nos mandan formatos, formatos, llena y llena y aunque mientas, llena, llena, llena, y eso es todo.

Escasamente hemos tenido unas ocho reuniones desde que ingresé al nivel, contando las de pie plano y nutrición, una fue estatal en un hotel de Puebla, llegaron unos señores con su electro proyector y empezaron a decirnos qué era sano y qué no, que debían comer los niños y qué no, a qué edad debe comer esto y el otro, sobre nutrición, fue todo, un día no fuimos a la práctica según nos iban a enseñar a hacer un panqué y no sé que tanto, seleccionaron según ellos, pero preguntando nadie se quedó a la practica de los panqués ni nada. Las otras han sido aquí en Zacatlán y en Chignahuapan.

Las reuniones de clausura son...bueno nosotras presentamos números donde los niños presentan sus habilidades y llevamos algunos trabajos manuales que los niños o las señoras de las comunidades hacen. Además se brinda un desayuno o la comida y se convive con las demás comunidades que pertenecen a educación

inicial, pero yo siento que no le están dando el auge que verdaderamente necesita educación inicial, están muy simples nuestros programas sociales, no son ni cívicos, no hemos tenido una escolta y no la hay, llegan los compañeros y que si ya bailan, que si ya brincan y que lo hacen solitos es cierto, pero nunca decimos para qué les sirve brincar solitos, no, como que no le damos auge en nuestro programa, por eso yo creo que las compañeras no saben ni cómo se maneja.

En cuanto a la alimentación sí hemos visto que tienen un índice de desnutrición, que no tienen los alimentos adecuados, al principio sí porque ellas le dan leche materna, pero después a veces nada más lo que cosechan que es maíz y frijoles, frutas no cosechan muchas, nada más las indispensables, manzana, mango, plátano, sí pero de otras cosas no, que les hace falta, en cuanto a carnes nada más comen cerdo y pollo, en cuanto al pescado y otros alimentos no, la leche tampoco la toman como debe ser, pastas, no hay nada más, no hay otros guisos, nada más su caldito de pollo con tortillas, su caldito de frijoles con su tortillita, les van a dar una manzana no se la dan, nada más por probaditas, aquí hay arroz, esto te vas a comer, frijoles eso te vas a comer, o sea lo que hay.

Están viviendo en un núcleo familiar donde todos conviven, todos se hablan, todos trabajan en conjunto, excepto algunos casos cuando los padres de familia salen de las casas, entonces casi no conviven con el papá, cuando llega el papá pues quisieran estar con él todo el tiempo, aunque luego el papá no quiere, no podemos decir que se contraponen pues socialmente todos conviven todos se conocen aquí lo único que hemos visto es que luego los niños se apenan o chillan al estar con otra persona que es ajena a ellos y más luego cuando vemos que es una persona ajena que viene de fuera que no es de su comunidad.

Se empieza a ver el trabajo al final del ciclo escolar, es cuando se sabe que los niños ya brincan, ya juegan, ya corren, ellos manejan sus juguetes, como les digo bueno me los van a poner en su lugar, los ordenan, ya ordenan sus juguetes, yo siento que eso es una ganancia, el ordenar ellos aquí sus juguetes y en su casa

siguen el mismo factor ordenan su ropa, ordenan los trastes, ordenan todo lo que ellos le pidan; luego pues a tener el salón escombrado, pues también yo siento que si así es aquí, así ha de ser en su casa, les gusta tener todo en su lugar, les gusta pues jugar entre ellos, convivir con los demás compañeros, eso es una ventaja para las maestras de preescolar, yo así lo veo, no sé ya ellas, a veces piensan que inicial como salón no vale la pena, que nada más estamos como un estorbo, cuando yo siento que deberíamos trabajar en estrecho convenio, saben que tengo estos niños por esto, y esto, y esto; de hecho se ha visto que los niños de educación inicial sobresalen en los otros niveles, sí, Estaliteo estaba en primer año y su maestro lo tiene en muy buen concepto porque pues es un niño inteligente, participativo, sociable o sea le echa muchas ganas y yo lo tuve en inicial, o sea, me es satisfactorio decirlo que es un niño que estuvo aquí y que está abierto para el trabajo.

Ahora quiero tratar de conocer verdaderamente nuestro trabajo, a qué nos vamos a dedicar, qué es lo que nuestras comunidades están pidiendo y qué les puede brindar el centro de educación inicial.

CAPÍTULO 5. PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA SOCIALIZACIÓN INFANTIL

- 5.1. Teorías de la socialización infantil
 - 5.1.1. La competencia interactiva.
 - 5.1.2. Teorías interactivas del proceso de socialización.
- 5.2. La socialización en la primera infancia.
- 5.3. La socialización infantil en el marco de la diversidad cultural.
 - 5.3.1. El vínculo social solidario.
 - 5.3.2. Solidaridad social comunitaria
 - 5.3.3. El yo social.
 - 5.3.4. La escolarización de la práctica de socializadora en educación inicial.
 - 5.3.5. Multiculturalismo y pertinencia cultural en la educación inicial indígena

5.1. Teoría de la socialización infantil

Jürgen Habermas (2001) en el marco de su teoría de la acción comunicativa desarrolla una teoría de la socialización como el desarrollo de la competencia interactiva, para lo cual recurre a cuatro argumentaciones principales.

La primera se refiere a la necesidad de estudiar las capacidades del sujeto que actúa socialmente como una competencia universal y evolutiva, haciendo una crítica a los alcances de la teoría sociológica del rol social, con base en las evidencias que los enfoques alternativos que la lingüística y la psicología aportan recientemente.

La segunda, reconoce los planteamientos sobre evolución cognitiva, lingüística y motivacional, en el desarrollo del yo, pero señala que no llegan a plantear sus aspectos estructurales y una clara división de estas dimensiones evolutivas, por lo cual, establece como propuesta hacer un estudio separado de las competencias cognitiva, lingüística e interactiva y dar cuenta de la formación de sus estructuras.

La tercera, aborda el desarrollo de la naturaleza interna como resultado de un sistema de deslindes complementarios del yo respecto a las regiones del entorno diferenciado en naturaleza externa, lenguaje y sociedad.

La cuarta argumentación postula la existencia de cuatro etapas de desarrollo de la competencia interactiva, la simbiótica, la egocéntrica, la sociocéntrica-objetivista y la universalista.

A continuación retomo estas cuatro argumentaciones para hacer una síntesis del planteamiento de Habermas sobre el desarrollo de la competencia interactiva.

5.1.1. La competencia interactiva

Habermas asegura que al igual que las competencias del lenguaje y el conocimiento la competencia interactiva es susceptible de estudio sistemático desde un enfoque de acción comunicativa que no se ha planteado hasta el momento, entre otras cosas porque la lingüística y la psicología se han limitado al estudio de la competencia lingüística y cognoscitiva respectivamente y han dejado del lado la acción comunicativa. No obstante, la evolución cognitiva se toma por modelo en otras dimensiones evolutivas como las investigaciones sobre el desarrollo moral, además desde los enfoques alternativos se muestra que los actos de habla y los textos ofrecen puntos de conexión al estudio de la competencia interactiva.

Pero la base argumentativa fuerte desde donde comienza a construir su planteamiento es la revisión crítica de la teoría sociológica de la acción de Parsons, con la aseveración de que la teoría del juego de roles no logró impulsar la investigación de la competencia interactiva.

La primera crítica es la inadecuada interpretación del status metodológico, como es el hecho de deducir hipótesis sobre diversidad de contextos de interacción

tomando como base los conceptos de comportamiento normado, el actor, la acción, la situación, patrón de orientación, entre otros, lo cual impidió hacer una reconstrucción de las estructuras generales que caracterizan la capacidad de acción de los sujetos socializados y de los sistemas de acción.

La segunda crítica es que la teoría del rol social trata las cuestiones ontogenéticas desde la adquisición de contenidos culturales y no como una evolución de estructuras de acción. En este sentido, a pesar de haber determinado la conceptualización y la investigación sobre socialización, no ha puesto las condiciones para un estudio serio de la adquisición de la competencia de roles.

La tercera crítica es que la teoría del rol parte de un supuesto simplificado de que las estructuras de la personalidad como las orientaciones valorativas y las disposiciones a desarrollar necesidades son reflejo de valores institucionalizados, lo que da como resultado una imagen objetivista del sujeto de acción; una imagen estática del sistema de acción; y una imagen armonicista de la estructura de acción.

En contraparte ofrece los argumentos contruidos desde algunas teorías alternativas que abonan a la crítica de la teoría del rol social y avanzan con postulados que la rebasan.

Ante la imagen objetivista del sujeto de acción, el interaccionismo simbólico de George Mead (1990) y la teoría fenomenológica de la acción desarrollada por Berger y Luckmann (2001), destaca las operaciones constructivas que realiza el actor en situaciones de acción que pueden ser interpretadas y necesitadas de regulación; así, las capacidades generales de comunicación y acción no aclaradas con la transformación de patrones normativos y valorativos particulares en disposiciones particulares de acción, se han convertido en tema central. Ambas teorías se retoman en esta investigación como base teórica de la socialización y

por ello se explicitan algunos de los aspectos de cada una de estas teorías en los siguientes apartados de este capítulo.

Los códigos de uso del lenguaje o los juegos del lenguaje destacados por la etnometodología, la etnolingüística y el análisis de las formas de vida, acentúan el aspecto dinámico de la infraestructura de los roles sociales, ante la imagen estática del sistema de acción.

Por último, la violencia estructural del poder oculto en los sistemas de acción ha sido evidenciada por la teoría crítica y la antropología filosófica, ante la imagen armnicista de la estructura de acción. Por lo que los conflictos interpersonales o conflictos intrapsíquicos reprimidos pueden someterse a una investigación en términos de teoría del lenguaje y de la acción.

Habermas reconoce que las investigaciones psicológicas y sociológicas ofrecen planteamientos sobre la evolución cognitiva, lingüística y motivacional del sujeto que es capaz de conocimiento, lenguaje y acción. Por un lado se tiene que la competencia cognitiva ha sido trabajada desde una teoría de la evolución de la inteligencia por la teoría psicogenética de Piaget y sus discípulos, y la competencia lingüística desde un punto de vista lógico-evolutivo se ha nutrido desde la gramática transformacional de Chomski. Por otro lado, aunque el psicoanálisis desarrolla una teoría de la evolución psicosexual por etapas, no llega a ser estructural en la medida en que explica la emergencia de estructuras motivacionales. Asimismo, La psicología analítica del yo y el interaccionismo simbólico (George Mead, 1990) abordan el desarrollo de la identidad y el yo pero les hace falta la separación de las dimensiones evolutivas y las relaciones que guardan entre sí las competencias que se desarrollan de manera independiente.

En palabras de Habermas es necesario "Una división sistemática entre desarrollo cognitivo, desarrollo lingüístico y desarrollo interactivo, correspondiente a estas dimensiones del desarrollo distingo entre competencia cognitiva, competencia

lingüística y competencia interactiva” (Habermas, 2001: 165). Afirma que cada dimensión es susceptible de analizarse desde sus propias estructuras lógico-evolutivas ordenadas y universales, que corresponden a las capacidades de conocimiento, lenguaje y acción. Estas estructuras se forman en el enfrentamiento constructivo y adaptativo del sujeto con el entorno diferenciado en naturaleza externa, lenguaje y sociedad; que, en un proceso de autogeneración, el sujeto aprende, se forma y se transforma en capaz de conocimiento, lenguaje y acción.

Aclara que el desarrollo del yo o de la identidad no puede ser tratada como dimensión evolutiva analíticamente independiente, puesto que la naturaleza interna como sujeto capaz de conocimiento, lenguaje y acción, se ha integrado en estructuras universales internalizadas y se refleja en la subjetividad del yo, "la universalidad de las estructuras asegura al yo la universalidad abstracta de un yo en general que se sabe uno con todos los demás sujetos que pueden decirse yo a sí mismos" (Habermas, 2001: 65). El yo individual se asegura en las circunstancias biográficas concretas de la intersubjetividad fundada por el lenguaje.

La evolución del yo se forma de manera complementaria a la evolución lingüística, cognitiva e interactiva, sus ingredientes son la formación de impulsos y de motivos,

"El yo desarrolla su identidad a medida que la naturaleza interna, por la vía de una integración de las estructuras (desarrolladas por etapas) del intercambio cognitivo, lingüístico e interactivo con el entorno, aprende a volverse sobre sí misma, con ella aprende a la vez a conservar su unidad, es decir a satisfacer las exigencias espaciales y temporales de consistencia" (Habermas, 2001:64).

En el planteamiento anterior Habermas ha dejado claro que en el enfrentamiento de la naturaleza interna con el entorno diferenciado se forma el yo. Pero es al yo adulto al que el entorno se le presenta finalmente diferenciado como naturaleza

externa, lenguaje y sociedad. Lo que sigue es dejar clara la diferenciación del entorno y la manera en que se forman las competencias cognitiva, lingüística e interactiva. Como naturaleza externa se debe entender al fragmento objetivado de la realidad que el individuo adulto puede percibir y tratar manipulativamente en el cual se incluyen la naturaleza inanimada y todos los elementos accesibles a la experiencia; como sociedad debe entenderse el fragmento de realidad simbólicamente pre estructurada que el sujeto adulto puede entender actuando como participante en un sistema de comunicación; el lenguaje es el medio de nuestras emisiones y manifestaciones que funda intersubjetividad y es el principal medio de socialización.

La competencia cognitiva se forma en el trato manipulativo con los objetos de la naturaleza externa; la competencia interactiva y lingüística se forma en el trato con los sujetos comunicativamente socializados y con sus emisiones o manifestaciones. En el desarrollo de estas competencias se establece una relación de complementariedad de la subjetividad del yo con la objetividad de la naturaleza externa, con la normatividad de la sociedad y con la intersubjetividad del medio lingüístico. La naturaleza externa nos sale al paso como algo objetivo, las percepciones pretenden objetividad; de la sociedad hacemos experiencia en virtud de su validez normativa, las instituciones y valores pretenden normatividad; de los medios simbólicos del entendimiento no podemos decir que nos salen al paso, pero sí que median la intersubjetividad de la comprensión de productos simbólicos.

Sólo deslindándose de frente a lo que pretende objetividad, normatividad e intersubjetividad, el sujeto hace experiencia de sí en su subjetividad, en tanto que frente: a las percepciones que son objetivos porque cualquier otro en mi lugar percibiría lo mismo; a las estructuras normativas cuya validez cualquier otro en mi lugar reconocería o rechazaría; a las emisiones o manifestaciones inteligibles que son intersubjetivas porque todos los que comparten mi lengua las entenderían, "La

subjetividad es el modo y la manera como sale al paso al sujeto su propia naturaleza interna" (Habermas, 2001: 167).

Aludiendo a Hegel, Piaget y Freud, constata la idea de que el sujeto y el objeto se construyen mutuamente "El yo se constituye como un sistema de deslindes en el que la subjetividad de la naturaleza interna se deslinda frente a la naturaleza externa perceptible, frente a la normatividad de la sociedad y frente a la intersubjetividad del lenguaje" (Habermas, 2001: 167). Solo por vía de la construcción de un mundo externo y en su relación con él, el sujeto puede cerciorarse de sí mismo.

La forma en que la subjetividad mantiene los deslindes frente al entorno objetivo es en términos de vivencias y emisiones o manifestaciones. Las emisiones o manifestaciones aunque se atribuyen al sujeto al salir de él se convierten en ingrediente del entorno; por el contrario las vivencias son subjetivas porque permanecen en el sujeto, no salen de él, pueden expresarse y materializarse simbólicamente en oraciones, acciones u otras objetivaciones culturales. Cuando tienen un contenido intencional claro las vivencias encuentran fácil expresión directa, descriptivamente en afirmaciones, normativamente en preceptos y evaluativamente en valoraciones; al contrario hay vivencias de contenido difuso que pueden ser expresadas de manera indirecta como gestos ligados al cuerpo o sistemas simbólicos como las artes plásticas o la música.

El desarrollo de la identidad del yo significa ontogénesis de la capacidad del sujeto de deslindarse y mantener su subjetividad frente al entorno, es una competencia integral que hace al sujeto capaz de lenguaje y acción responsable de sus actos.

El yo y el sistema de deslindes en el que se constituye surgen de un único proceso evolutivo que se efectúa en cuatro etapas que pueden caracterizarse mediante los conceptos de descentración y deslindes del yo. La hipótesis de estas cuatro

etapas es apoyada por las evidencias reunidas por la psicología evolutiva tanto cognoscitivista como la psicoanalítica.

A) Etapa Simbiótica.

Esta etapa abarca las primeras fases de la vida y solamente con reservas se puede hablar de un deslinde de la subjetividad del niño, puesto que existe una simbiosis muy estrecha entre él, la persona de referencia y el entorno físico, por lo tanto no se encuentran indicadores unívocos de la separación subjetiva entre sujeto y objeto. El niño no percibe su cuerpo como sistema que mantiene sus límites como cuerpo vivo.

B) Etapa Egocéntrica.

Esta fase coincide con las etapas sensoriomotora y preoperativa de Piaget y con la anal y edípica de Freud. Se caracteriza porque el niño todavía piensa y actúa desde perspectivas ligadas a su cuerpo, por lo que no puede percibir, entender y enjuiciar situaciones con independencia de su propio punto de vista, de esta manera se manifiestan los fenómenos del egocentrismo cognitivo y moral. El niño aprende a percibir objetos permanentes de su entorno en los ámbitos físicos y sociales y llega a una diferenciación del yo y del entorno; sin embargo, tampoco se puede decir que es estable el deslinde frente al entorno.

C) Etapa Sociocéntrica-objetivista.

Esta etapa coincide con la etapa de las operaciones concretas de Piaget y la latencia preedípica de Freud. Se caracteriza porque el niño ya establece clara diferencia entre las cosas y los sucesos perceptibles y manipulables, por un lado; y por el otro, los sujetos de acción junto con sus emociones o manifestaciones susceptibles de comprensión. Además diferencia los signos lingüísticos del referente y del significado del símbolo. Aprende a deslindar su propia subjetividad

frente a la naturaleza externa y la sociedad, cuando es consciente de la perspectiva de su propio punto de vista en relación con los otros. Esto indica un paso decisivo en el sistema de deslindes del yo. Ya hace clara distinción entre fantasías y percepciones y entre impulsos y obligaciones. En la fase final de esta etapa, la evolución cognitiva logra la objetivación de la naturaleza externa; así mismo, la evolución lingüística alcanza el dominio de los actos de habla; y la evolución interactiva lleva al dominio de las relaciones de complementariedad en el momento de conectar expectativas generalizadas de comportamiento.

D) Etapa Universalista.

Esta etapa se fundamenta en la adolescencia, con la entrada de la posibilidad de la representación abstracta, sólo entonces el joven consigue ir liberándose poco a poco del dogmatismo de la fase sociocéntrica-objetivista, a partir del pensamiento hipotético y con la capacidad del discurso se torna reflexivo, deja de aceptar ingenuamente las afirmaciones y normas impuestas, aprende a trascender el objetivismo en ellas y a buscar explicaciones propias con base en hipótesis, lo que le permite superar el sociocentrismo del orden impuesto y la búsqueda de principios como base de las normas vigentes convencionales, por lo cual llega a criticarlas, así los ámbitos objetuales constituidos pre científicamente se relativizan dentro del sistema de deslindes del yo.

5.1.2. Teorías interactivas del proceso de socialización.

El interaccionismo simbólico, es una de las teorías de la socialización que destaca Habermas como parte de las operaciones constructivas que realiza el actor en situaciones de acción que pueden ser interpretadas y necesitadas de regulación, para George Mead (1990) la persona se desarrolla en el proceso de la experiencia y la actividad social, no está presente en el nacimiento “se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro del mismo proceso” (Mead, 1990:

167), la persona tiene la característica de ser un objeto para sí mismo, esto es un reflexivo que indica al mismo tiempo ser sujeto y objeto, en otros momentos se le ha denominado conciencia, como la experiencia de la persona con la propia persona, la conciencia subjetiva tiene la capacidad de ser un objeto para sí misma, “el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece”(Mead, 1990: 170). En esto radica la importancia de la comunicación humana puesto que posibilita una forma de conducta en la que el individuo se convierte en objeto para sí, la persona, en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social, en la inteligencia reflexiva, uno piensa para actuar de modo que esa acción siga siendo parte de un proceso social, el pensamiento prepara la acción social, el proceso mismo del pensamiento es una conversación interna de gestos que, “en su completación, involucra la expresión de lo que uno piensa a un público oyente” (Mead, 1990: 173).

La característica exclusiva del medio social conserva el carácter peculiar de la actividad social humana, lo cual está implícito en la comunicación, particularmente en la relación del gesto de un individuo con la reacción adaptativa que genera en otro individuo como respuesta o señalador completante del acto inicial, esto último es a lo que se le denomina significación del gesto, la reacción del otro es lo que le proporciona su significación al gesto original, la situación social y el proceso de la conducta están presupuestos por los actos de los individuos involucrados.

En la conversación significativa el individuo provoca en sí mismo, en su persona, el tipo de reacción que despertaría en los otros, esto le permite controlar lo que dice o lo que hace, al sondear la actitud del otro y la conciencia de lo que se dice. “Racionalidad significa que el tipo de reacción que provocamos en otros debería ser provocado del mismo modo en nosotros, y que esa reacción, a su vez, debería

ocupar su lugar en lo tocante a determinar qué otra cosa diremos y haremos” (Mead, 1990: 180).

El símbolo despierta en uno mismo lo que despierta en el otro, este es el carácter esencial de la comunicación humana, tiene una clase de universalidad para todas las personas, la posibilidad del lenguaje se da en la medida que un estímulo propiciado por un símbolo puede afectar a un individuo de la misma forma en que afecta a otros. El juego y el deporte dejan ver con claridad la forma en que se entabla el proceso social de comunicación e interacción recíproca que regula la actuación individual con base en el todo del sistema y en las actuaciones de los demás participantes, “el niño que interviene en un deporte tiene que estar preparado para adoptar la actitud de todos los otros involucrados en dicho deporte y que esos diferentes papeles deben tener una relación definida unos con otros” (Mead, 1990:181) Existe pues un conjunto de reacciones de cada uno de los participantes de tal modo organizadas que la actitud de uno desencadena las actitudes de los otros, esa organización es expresada en forma de reglas para el juego o el deporte de que se trate. En un juego de niños se puede ver el proceso de construcción de estas reglas, las improvisan en el acto para salvar dificultades, se puede decir que gran parte del juego consiste en la creación de esas reglas.

Los procesos sociales influyen en la conducta del individuo en la forma del otro generalizado, de esa manera la comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros ya que así es como entra el proceso social organizado como factor determinante en el pensamiento del individuo, éste adopta hacia sí mismo la actitud del otro generalizado en su pensamiento abstracto, pero es a través de su pensamiento concreto en donde adopta esa actitud con base en que es expresada por los otros individuos hacia su conducta en un acto social dado. Solamente cuando los individuos adoptan las actitudes del otro generalizado hacia sí mismo, se posibilita la existencia del sistema de significaciones sociales que requiere el pensamiento humano para operar como tal:

El individuo humano consciente de sí, pues, adopta o asume las actitudes sociales organizadas del grupo social o comunidad dada (o de una parte de ella) a la que pertenece, hacia los problemas sociales de distinta clase que enfrentan a dicho grupo o comunidad en cualquier momento dado y que surgen en conexión con las correspondientes empresas sociales o tareas cooperativas organizadas en las que dicho grupo o comunidad, como tal, está ocupado. Y como participante individual en esas tareas sociales o empresas cooperativas, gobierna, de acuerdo con ellas, su propia conducta (Mead, 1990: 186).

La persona surge en este proceso de interacción simbólica en los actos sociales, la comunidad o grupo social organizado proporciona al individuo su persona se denomina “el otro generalizado” es la actitud de toda la comunidad como proceso organizado o actividad social; en la medida en que el individuo adopta las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece y dirige su propia actuación hacia la actividad social total organizada y cooperativa, solo entonces poseerá la clase de persona completa que ha desarrollado. Vemos como el interaccionismo simbólico sustenta una parte esencial de lo que Habermas le llama sistema de deslindes del yo, en la completud de la adopción del otro generalizado por su inteligencia reflexiva y que Berger y Luckmann detallan como proceso de internalización.

Así, siguiendo los planteamientos de Mead, otro de los enfoques de la socialización que han ayudado a entender la dinámica de la sociedad desde una perspectiva fenomenológica interaccionista y de la que hace mención Jürgen Habermás, es la teoría de la construcción social de la realidad en la vida cotidiana, de Berger y Luckmann (2001), estos autores entienden a la sociedad como un proceso dialéctico compuesto de tres momentos simultáneos denominados externalización, objetivación e internalización. Cada uno de los miembros de la sociedad participa en la dialéctica de la sociedad en un proceso en el cual externaliza simultáneamente su propio ser y el mundo social y lo internaliza como realidad objetiva. Todo individuo nace con la predisposición a la socialidad pero

sólo llega a ser miembro de la sociedad en una secuencia temporal cuyo proceso induce al individuo a participar en la dialéctica de la sociedad. A continuación me dispongo a presentar las principales aportaciones de esta perspectiva de la socialización.

La internalización es entendida como la "aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento en cuanto expresa significado, o sea en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para mí."(Berger y Luckmann, 2001: 165). Es la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. En esa aprehensión el individuo asume el mundo en el que ya viven los otros, y una vez asumido puede ser modificado de manera creativa o incluso, es posible re-crear ese mundo.

En el proceso de internalización se comprende al otro, se comprende su mundo y ese mundo se vuelve propio, además ese mundo se comparte simultáneamente en una comprensión que vincula series de situaciones entre sí, en las que se comparten las definiciones de esas situaciones y se definen recíprocamente esas situaciones, en ese proceso se establece un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro como una continua identificación mutua, en la que cada uno participa en el ser del otro. Cuando el individuo llega a este grado de internalización puede ser considerado un miembro de la sociedad.

La socialización es el proceso de internalización a través del cual el individuo aprehende la realidad significativa y social, es decir, comprende a los semejantes, comparte con ellos el mundo de manera intersubjetiva y establece nexos de identificación mutua, es un proceso ontogenético que "puede definirse como inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (Berger y Luckmann, 2001: 166).

La socialización primaria es el proceso más importante por el que el individuo atraviesa en la niñez ya que se establece la estructura básica de la socialización secundaria posterior, es por medio de la socialización primaria que el individuo se convierte en miembro de la sociedad.

Los otros significantes encargados de la socialización del individuo, modifican el mundo en la mediatización que establecen con él y seleccionan los aspectos del mundo según la posición que ocupan dentro de la estructura social y su propia idiosincrasia. Además de un aprendizaje puramente cognoscitivo la socialización primaria se efectúa bajo una enorme carga emocional con los otros significantes sin la cual el proceso de aprendizaje sería difícil si no imposible.

El yo es una entidad reflejada de los otros significantes, porque refleja las actitudes que los otros primeramente adoptaron para con él, entonces el individuo llega a ser lo que los otros lo consideran, en un proceso dialéctico entre auto-identificación y la identificación que hacen los otros significantes, entre la identidad subjetivamente asumida y la identidad objetivamente atribuida. En el proceso de internalización el niño acepta los roles y actitudes de los otros, se los apropia y se identifica con ellos, de tal forma que adquiere la capacidad de identificarse él mismo y de proveerse de una identidad subjetivamente coherente y aceptada. La particularización en la vida individual de la dialéctica de la sociedad es la dialéctica en la que el individuo se identifica con sus otros significantes.

En la construcción de la identidad el individuo acepta tanto los roles y las actitudes de los otros como el mundo social específico al que están ligados, por lo que la conciencia del niño se inscribe en un proceso de abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes generalizados, esta es la fase decisiva de la socialización primaria que implica "la internalización de la sociedad en cuanto a tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y , al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo

proceso de internalización." (Berger y Luckmann, 2001: 169) El lenguaje se considera como contenido e instrumento más importante de socialización y su internalización se corresponde con el proceso de cristalización mencionado.

La cristalización del yo generalizado en la conciencia del individuo establece una relación simétrica entre realidad subjetiva y la realidad objetiva, esta última puede traducirse a través del lenguaje en realidad subjetiva y viceversa en un proceso dinámico que tiende a producirse y reproducirse constantemente. La relación entre individuo y sociedad es un acto de equilibrio continuo, puesto que, por un lado, siempre hay más realidad objetiva disponible por los efectos de la distribución social del conocimiento, y por el otro, la biografía subjetiva no es totalmente social, por ejemplo la conciencia del cuerpo es una experiencia subjetiva que no es producto de la socialización en tanto que antecede a cualquier comprensión socialmente entendida de él.

En la socialización primaria el mundo internalizado se implanta con mucho más firmeza que los mundos de socializaciones secundarias por el hecho de que en la socialización primaria el niño se identifica automáticamente con sus otros significantes y el mundo lo asume como tal no como un mundo entre otros posibles, por ello el niño obtiene la certeza de los primeros albores de la realidad, que le inspira confianza en las personas y en las definiciones de la situación y del mundo.

Los contenidos específicos de la socialización varían de una sociedad a otra y con el lenguaje se internalizan esquemas motivacionales como programas institucionalizados para la vida cotidiana, que establecen la diferencia entre la identidad propia y la de otros, como el género, las familias, los grupos de pertenencia y otros. También en este proceso se establecen los rudimentos de la legitimación de los programas institucionalizados que explican su importancia y trascendencia para la sociedad.

Por último, se tiene que la socialización primaria establece secuencias de aprendizaje socialmente definidas en las cuales para una edad determinada se tienen contemplados determinados aprendizajes, lo cual refleja el reconocimiento social del crecimiento y la diferenciación biológica en las distintas etapas del crecimiento, aunque existe cierta relatividad en cuanto a la definición de la niñez en las distintas sociedades así como la atribución de cualidades emocionales, la responsabilidad moral o las capacidades intelectuales. Además están en juego las exigencias del acopio de conocimiento que debe transmitirse y la complejidad lingüística que entraña, se requieren diferentes habilidades en diferentes edades de una sociedad a otra.

La socialización secundaria es un proceso de internalización de submundos institucionales que surgen de la complejidad social, la división social del trabajo y la necesaria distribución social del conocimiento especializado ligado a esta, es la adquisición del conocimiento específico de roles ligados a un área institucional arraigados en la división del trabajo, que requiere del aprendizaje de un campo semántico que estructura interpretaciones y comportamientos de rutina. Se habla de submundos en la medida en que son realidades parciales más o menos coherentes con componentes normativos, afectivos y cognitivos, que contrastan con el mundo de base que se adquiere en la socialización primaria. Estos submundos requieren de un aparato legitimador expresado por símbolos rituales o materiales.

El proceso que detallan los autores de la fenomenología de la interacción se refiere a los procesos de construcción y acción de la realidad social en la intersubjetividad, es decir entre sujetos ya constituidos, mas no explican el surgimiento de la subjetividad, la constitución misma del sujeto, ese proceso de surgimiento del yo solamente la ha trabajado la psicología psicoanalítica con base en su teoría sexual de las pulsiones, y que por su importancia para esta investigación le dedicamos el siguiente apartado.

5.1.3 La socialización en la primera infancia.

La teoría psicoanalítica es también uno de los enfoques de la socialización y de la constitución del yo que menciona Jürgen Habermas (2001) en su planteamiento sobre el desarrollo de la competencia interactiva, retoma sus posibilidades como una teoría dinámica de la socialización basada en la experiencia y la biografía individual, al igual que las dos teorías presentadas en las líneas precedentes, el interaccionismo simbólico y la fenomenología de la interacción en la construcción de la realidad social. La importancia de la teoría psicoanalítica para esta investigación radica en su planteamiento enfocado a la génesis del desarrollo del yo en los primeros meses de vida, aunque su objetivo ha sido más bien clínico en la identificación de los procesos de ruptura en la constitución de la psique y los efectos que tienen en sus manifestaciones cotidianas, han permitido esbozar con mucha claridad los procesos evolutivos del sujeto, sobre todo en la etapa fundante de la infancia que Habermas hace coincidir con la llamada etapa simbiótica. Es justo en esta etapa en donde se centra nuestro estudio, ya que los primeros momentos de la vida, como se verá, son fundacionales en la construcción de la subjetividad y por tanto en las relaciones que el sujeto establezca con la realidad social durante el resto de su vida.

Freud estableció las etapas oral, anal, edípica y de latencia en sus obras basadas en la teoría de las pulsiones y gran parte de la producción actual en psicoanálisis tiene sus bases teóricas en ello; para efectos de este estudio se toman en consideración los planteamientos estructurales de la teoría psicoanalítica del yo que autores herederos de Freud han continuado con miras a establecer el proceso evolutivo del sujeto en los primeros años de su vida, aquí, entonces, se hará referencia a la etapa oral y por tanto al la primera estructuración del yo.

Una afirmación fundante en la constitución del ser humano es que en el Otro se sitúa la cadena del significante que hace surgir al sujeto, es el lugar o campo

donde el sujeto aparece llamado a la subjetividad y es en el lado del sujeto donde se manifiesta la pulsión.

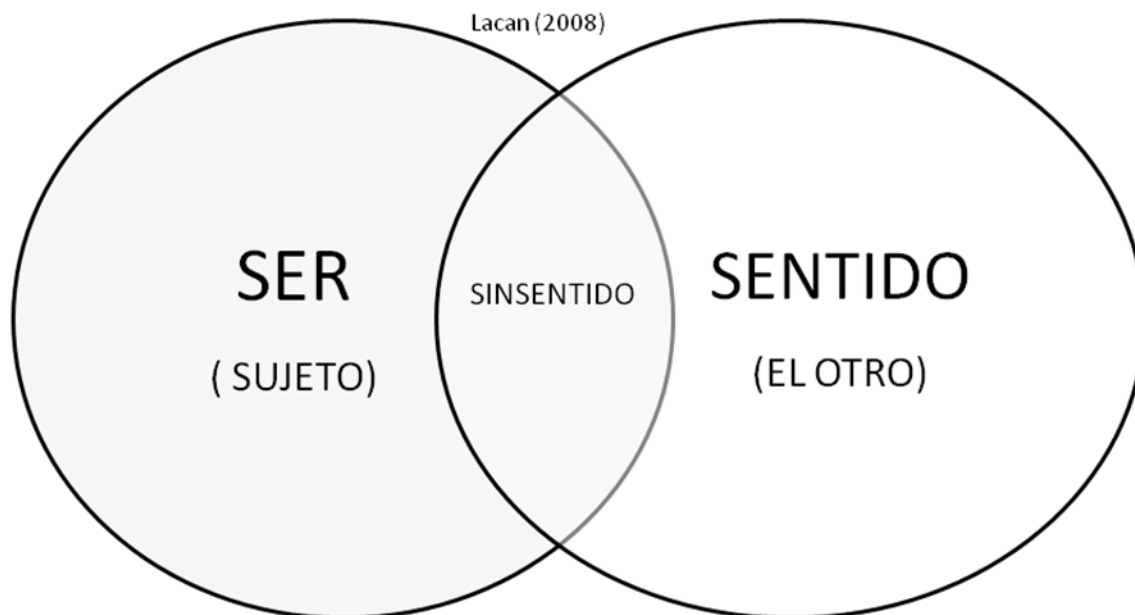
De acuerdo con Lacan (2008) el sujeto es tal por su sujeción sincrónica al campo del Otro, por ello tiene que salir de él airoso; es decir, salirse con la suya y arreglárselas al igual que el Otro real. “El sujeto nace en tanto en el campo del otro surge el significante. Pero debido justamente a este hecho, eso que antes no era nada, nada sino sujeto a punto de advenir, queda fijado como significante” (Lacan 2008: 206). En su relación con el otro surge la laminilla como el órgano erótico que se enlaza con el inconsciente a la pulsión oral, anal, escópica (óptica) e invocante (ótica). “La laminilla tiene un borde, se inserta en la zona erógena, es decir en uno de los orificios del cuerpo, en la medida en que estos orificios están vinculados con la abertura-cierre de la hiancia del inconsciente, tal como lo muestra toda nuestra experiencia” (Lacan 2008: 207). La laminilla representa la relación del sujeto viviente con lo que pierde por tener que pasar por el ciclo sexual para reproducirse.

“Aquí se superponen dos faltas. Una se debe al defecto central en torno al cual gira la dialéctica del advenimiento del sujeto a su propio ser en relación con el Otro-debido a que el sujeto depende del significante y el significante está primero en el campo del Otro. Esta falta retoma la otra falta, la falta real, anterior, que ha de situarse en el advenimiento del ser viviente, o sea, en la reproducción sexual. La falta real es lo que pierde el ser viviente, de su porción de viviente, por reproducirse por la vía sexual. Esta falta es real porque remite a algo real-que el ser viviente, por estar sujeto al sexo, queda sometido a la muerte individual.”(Lacan, 2008: 213)

Alfred Lorenzer (2001) plantea muy claramente desde los fundamentos del psicoanálisis la teoría del advenimiento sobre formas de interacción, como base de la socialización en la primera etapa del desarrollo de la competencia interactiva, que menciona Lacan en la cita anterior. Propone cuatro fases que se encuentran ubicadas en el narcisismo primario: la primera que parte de la unidad originaria de

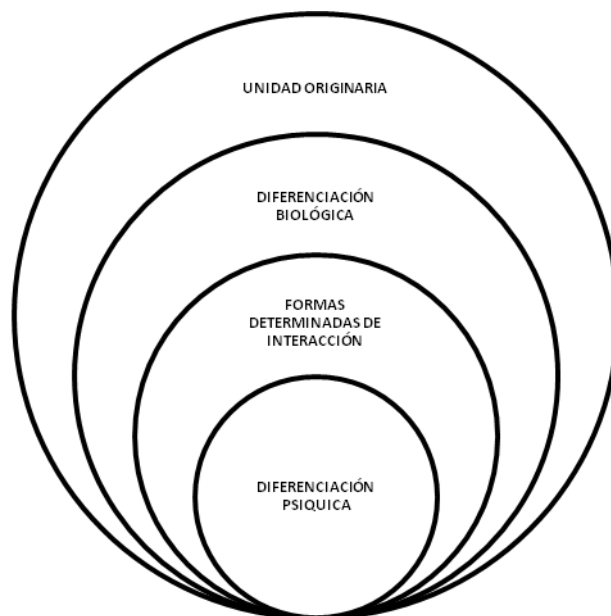
la gestación como fase de Indeterminación; la segunda, en el nacimiento como fase de diferenciación biológica, en esta se pasa de los límites temporales a los límites espaciales; la tercera es la fase temprana de desarrollo postnatal en el cual la unidad original es sustituida por el juego recíproco de la relación con la madre; finalmente, la cuarta fase es el paso del narcisismo primario a la relación objetal.

De acuerdo con Lacan (2008) en la experiencia analítica se sustituye el mito que Platón adjudica Aristófanes sobre la búsqueda del otro en el amor, de su mitad sexuada, sustituye esa representación mítica del misterio del amor por la búsqueda de esa parte de sí mismo, perdida para siempre por ser un ser viviente sexuado, que ya no es inmortal. La laminilla designa esa parte faltante y establece que la libido no es un campo de fuerzas sino un órgano. En su relación con el Otro, el sujeto toma sentido, pero si se elige el ser fuera del campo del Otro el sujeto desaparece en el sin-sentido; en cambio, si se toma el sentido como parte de esa relación del sujeto con el Otro, el ser sólo subsiste sin la parte que denota el sin-sentido, donde el sin-sentido constituye en la realización del sujeto, el inconsciente.



El sin-sentido es la intersección de dos conjuntos el ser por un lado y el sentido por el otro, en esa intersección es en donde se sitúa la hiancia del borde, es ahí donde se produce la dialéctica del avenimiento del sujeto, en ella también se ubica el campo de la transferencia, el deseo. El sujeto aprehende el deseo del Otro en las fallas del discurso del Otro, en lo que no encaja, en la falta, en la pérdida.

En las primeras relaciones el Otro está representado por la diada madre-hijo, entendiendo con esta diada la relación del recién nacido con su madre o quien lo cuide y establezca las relaciones de apego fundantes (Spitz, 2001), esta diada se define como objeto relacional primario o estructura típica esencial. La socialización es el proceso de surgimiento y formación social del sujeto, como recorrido simultáneo de socialización e individuación. La postura psicoanalítica como hemos visto hasta ahora, es una teoría del desarrollo de la subjetividad basado en procesos emocionales y lingüísticos que se aviene particularmente para cada sujeto en la biografía individual, con base en las experiencias materiales de interacción con el Otro, como se muestra en la figura siguiente:



La relación madre-hijo sustituye poco a poco a la unidad originaria, en el estado de gestación el niño se encuentra en un estado de satisfacción absoluta de sus necesidades, casi nada lo perturba, las perturbaciones externas son interrupciones temporales a ese estado de continuo estado placentero, que desde luego ya registra en su estado orgánico como interrupciones a ese continuum, que establece límites o deslindes temporales incipientes. Recordemos que Habermas define la subjetividad como un sistema de deslindes del yo entre naturaleza externa, normatividad y lenguaje, la teoría psicoanalítica identifica como fundamento psíquico ese sistema de deslindes vinculados a la unidad originaria y biológica como núcleo de la subjetividad, la dinámica entre equilibrio-perturbación se convertirá en necesidad-satisfacción, posteriormente en satisfacción frustración y placer-realidad.

Con el nacimiento se establece una separación espacial a la unidad orgánica originaria, lo cual rompe con ese estado de completud orgánica y funda la falta real de la que habla Lacan (2008) como pérdida de la posibilidad de la vida. Sólo ante la reacción del neonato desprovisto se advierte la acción materna, el niño reacciona a su naturaleza interna, orgánica, pulsional, el objetivo de la madre es la satisfacción de las necesidades orgánicas del niño en primera instancia, pero el niño tiene que librar una lucha interna que es la regulación pulsional ante la pérdida de la armonía original de la unidad orgánica, la adaptación al nacimiento es lo que desencadena la alternancia entre la satisfacción-frustración de las necesidades orgánicas “la alternancia de satisfacción y frustración debe considerarse, de antemano, como motor del desarrollo.” (Lorenzer, 2001:17).

La regulación interna de las pulsiones es el punto de partida para configurar el actuar con referencia a la realidad, su contraparte es el origen de la fantasía y el deseo, lo que en la psicología psicoanalítica clásica se denomina principio de placer y principio de realidad. Esa regulación interna de las pulsiones conforma el origen de las relaciones objetales (vínculo madre-hijo), la relación con el

copartípe fuente de satisfacción se condensa en las fórmulas que determinarán todo el desarrollo posterior.

Este surgimiento del vínculo o relación es recíproco, la reciprocidad se establece en el enfrentamiento entre la naturaleza interna del niño y las respuestas de la madre a las demandas y necesidades del niño, nunca es unilateral ni determinante; es decir, ni el niño impone totalmente los rasgos de la relación, ni la madre impone totalmente los rasgos de sus estilos de crianza. La historia de esa relación recíproca conforma la biografía del infante, en un principio puramente orgánica, es un proceso de canalización de sus necesidades, ese proceso paulatino de acercamiento entre necesidades y demandas del niño y las formas de satisfacción que ofrece la madre, establecen un avenimiento estructural para la relación y estructurante para el niño, se avienen sobre formas determinadas de interacción:

“Como resultado de estas nuevas e inevitables experiencias, el juego recíproco alcanza por fin la forma definida por la relación de este niño y esta madre. Las frustraciones y el modo específico en que cada una es cancelada perfilan poco a poco las fórmulas concretas del entendimiento, que van adquiriendo el carácter de intransferibles.” (Lorenzer, 2001: 47)

De esta manera, paulatinamente las experiencias materiales se van convirtiendo en vivencias que sustituyen la unidad orgánica original por el juego recíproco con la madre. Las formas de interacción se convierten en figuras de deseo o vínculo afectivo con la madre, que con el tiempo, marcan un nuevo límite ya no espacial sino psíquico, se constituye la instancia psíquica que delimita el espacio relacional entre el niño y la madre, o sea entre el sujeto y el Otro. La individualidad nace con la imagen de la madre según la imagen de la interacción, el individuo es la sedimentación de un determinado juego recíproco entre necesidades corporales y ofrecimientos de interacción, entre “naturaleza interna y praxis operante”, es la fase de “diferenciación psíquica” (Lorenzer, 2001), base fundante del yo.

5.3. La socialización infantil en el marco de la diversidad cultural.

5.3.1. El vínculo social solidario.

De acuerdo con la construcción narrativa de la investigación etnográfica presentada en el capítulo tres, podemos destacar algunas prácticas de crianza existentes en la comunidad, y que son compartidas por los grupos indígenas de México e incluso de muchos sectores de la población mexicana, que en principio parecieran muy obvias y de amplio conocimiento público, pero que toma verdadera relevancia si se analizan sus implicaciones culturales, estas son tres: el destete tardío o lactancia materna prolongada; el uso del rebozo para cargar por la espalda al niño; y el dormir con la madre durante la lactancia. Estos tres rasgos culturales que se manifiestan en las prácticas de crianza han permitido construir la primera categoría de análisis de esta investigación, se relaciona con la praxis operante de la relación madre-hijo y se ha denominado “vínculo social solidario”.

En la comunidad estudiada, la lactancia materna por períodos prolongados de la vida del infante dura en promedio hasta los dos años aunque en muchas ocasiones llega a presentarse hasta los tres, cuatro y cinco años. El “pecho materno” literalmente se convierte en un símbolo característico de la relación materno-infantil, que no demanda al niño una regulación excesiva de su necesidad de satisfacción orgánica, y afectiva. Sin duda alguna, ya se han establecido estudios anteriores que abordan esta situación relacionada con la lactancia materna en los grupos indígenas de otros lugares del mundo. Una referencia obligada por la cercanía con este estudio e incluso que le ha generado cierta direccionalidad, es el caso que analiza Erikson (Lorenzer 2001: 32) sobre los indios Siux de Estados Unidos, en él presenta una argumentación sobre la relación de las prácticas de lactancia prolongada y las características de la personalidad de los pobladores. He aquí un fragmento que lo ilustra:

¿Qué convergencia existe entre la oralidad del niño sioux y los ideales éticos de la tribu? Mencionamos la generosidad como una virtud de gran importancia exigida en la vida sioux.. Una primera impresión sugiere que la exigencia cultural relativa a la generosidad recibía su impulso más temprano en el privilegio de disfrutar de la lactancia y en la seguridad que emanaba de una alimentación materna ilimitada. (Erikson, 1970: 123)

El caso que se analiza de la comunidad indígena etnografiada tiene una intensidad similar ya que pretende establecer una relación concreta entre la praxis operante de las formas de interacción determinadas culturalmente y las condiciones concretas de existencia y reproducción social de la comunidad establecidas como parte de su cultura, ambos aspectos como construcción del sentido en la conformación social del sujeto.

El vínculo social solidario se manifiesta en la cadena de significantes de la conformación histórica cultural de la comunidad personificada en la madre, la praxis de interacción de la madre es el proceso de su biografía, en los procesos de socialización de su niñez en la diada madre-hijo de su propio desarrollo. De esta manera la acción materna como praxis operante de las formas de interacción se torna específica de la cultura; es decir, la madre es portadora y operante de tradiciones y normas culturales que ella misma recibió de su madre en su socialización primaria y secundaria, matizadas por sus propias vivencias y su subjetividad construida en su socialización singular (Lorenzer, 2001). Los patrones sociales incluyen actitudes adquiridas por los individuos a lo largo de su biografía y que resultan del enfrentamiento producido en su infancia, entre condiciones corporales, necesidades o pulsiones, por un lado, y normas obligatorias por el otro.

Existe una práctica cultural de crianza muy específica de la comunidad, el cargar a los niños pequeños en la espalda con un rebozo. Las mujeres cargan a sus hijos en la espalda con un rebozo y al preguntar por qué la respuesta es que es porque no tienen con quien dejarlos, no hay quién los cuide y por ello los sacan con el rebozo. En casa la razón es para que no lloren, si

quieren algo por ejemplo su teta o están mojados; otra razón es porque los consienten mucho, los niños quieren estar con sus mamás y al tenerlos cargados sienten consuelo Están con su mamá, los cargan por las siguientes razones, para no dejarlos solos, para caminar más rápido, para que no lloren, y para que no se caigan.

Tanto en la lactancia prolongada como en el uso del rebozo para cargar al niño, la madre ofrece una satisfacción muy cercana a las manifestaciones pulsionales de la separación biológica, el pecho se le ofrece de manera irrestricta y prolongada que ofrece un continuum entre necesidad alimentaria y su satisfacción. Algo similar sucede con el uso del rebozo para cargar al infante y el dormir con la madre durante la noche, el niño siente la necesidad de calor y el olor de la madre, su voz, su ritmo y su movimiento, aspectos fundamentales que se vinculan a la posibilidad de la vida desde el proceso de gestación, a lo cual se suma el olor característico de su madre, lo cual muchas veces es fuente de satisfacción de los niños recién nacidos cuando se les acerca una prenda de vestir de la madre. Todo esto lo obtiene el niño de manera continua al permanecer largo tiempo durante el día en las espaldas de su madre y por las noches a su lado. Está claro que la pulsión aparece y se manifiesta en inquietud o llanto, en principio, y más tarde en la búsqueda activa del pezón, los brazos o la espalda de la madre por el niño. La separación biológica está dada, pero existe un bajo perfil de frustración.

No se pretende sugerir que desaparece la alternancia entre necesidad y satisfacción, o entre deseo y frustración, ya que como vimos es el motor del desarrollo, más bien se pretende argumentar la manera específica en que estas prácticas culturales de crianza promueven en el niño un tipo de vivencia particular que matiza la conformación de su sistema de deslindes con el ambiente externo y por tanto su subjetividad.

Esta actitud de la madre ante las demandas del niño responden a un sistema de creencias mayor, que tiene que ver con la vida de la comunidad en general y la forma en que la naturaleza les ofrece alimento, protección, abrigo, seguridad. Está

puesto en la forma de dar y recibir. Para saber recibir hay que aprender a dar, quien ofrece es quien aprendió a recibir. Al respecto Erikson (1961) plantea que la boca y los pezones parecen convertirse en centros de una aurea general de calidez y reciprocidad en los dos organismos como un todo, que tiene importancia en tanto es la primera experiencia de un otro amistoso. “podría decirse (algo místicamente, sin duda) que el pequeño, cuando recibe lo que se le da y aprende a conquistar a alguien para que haga lo que él desea, desarrolla en su yo el fundamento necesario para convertirse en alguien que da” (Lorenzer, 2001: 30).

Esa cualidad fundamental del Otro amistoso está indudablemente dispuesta en la cultura, las prácticas de crianza son modos culturales de distender la regulación pulsional de manera recíproca entre el dar y recibir, y le imprimen un sesgo específico a la manera de reciprocidad característico de cada cultura, Erikson recupera un caso específico de los indios siux en el que describe su infancia como un paraíso donde las prohibiciones orales de amamantamiento son muy pocas, además esboza la posible determinación de este paraíso oral como sustento de la personalidad amistosa y solidaria que muestra ese pueblo en su vida cotidiana.

5.3.2. Solidaridad social comunitaria

En el caso concreto que se presenta en esta investigación se puede establecer una línea directa entre los patrones culturales de organización y reproducción social que alientan los patrones culturales de crianza en una dirección clara, la solidaridad social comunitaria.

De acuerdo con Lacan (2008) El Otro es portador del significante que hace el llamado a la subjetividad, el sentido está en el Otro, pero ¿cuál es el sentido de este Otro que hace surgir al sujeto? Una respuesta nos la da la reproducción de la vida cotidiana de la comunidad; es decir, la cultura.

En la etnografía presentada en el capítulo tres, se puede observar que el sistema tradicional de a mano vuelta que practica la comunidad es de tipo solidario, unos

se ayudan a otros para preparar, sembrar y cosechar la tierra, el anfitrión ofrece la comida uno o dos días a la semana, luego otro es el que lo ofrece, si se trabaja en su terreno o para su cosecha. Particularmente Doña Lupita nos relata su caso:

“La tierra la pido prestada, tengo que repartir si queda a medias a medias, la mitad para mí la mitad para él, como aquí no tenemos dinero si hoy aquí le ayudé a una persona mañana me ayuda a mí, y si ya le ayudé a cinco personas ya me ayudan cinco o seis personas, como no tengo dinero a algunas si les pago, pero a muchas no porque casi la mayoría a aquí no hay dinero, les doy de comer cuando me ayudan, si uno trabajó hoy mañana otro, pasado otro de la misma comunidad pero cada persona si le toco hoy y otra así hasta llegar la semana, nada más un día les doy de comer, si trabajé hoy pues les doy de comer, y si mañana va otra persona pues nos da de comer, y así yo voy a ayudar a otras personas” (12)

Elio Masferrer (1995: 192) documenta este sistema de “mano vuelta” en su etnografía de los nahuas de la sierra norte de Puebla “Dado el carácter de las relaciones sociales de los indígenas, que es eminentemente comunitario, la ayuda mutua se da por un hecho y es parte fundamental de la normas de conducta de todos los miembros de la comunidad. Existe un término que para referirse precisamente a la ayuda mutua en las labores de la faena, “mano vuelta”; significa que entre individuos se realizan intercambios de trabajo sin percibir remuneración económica”.

El sistema de reciprocidad en el trabajo es utilizado ampliamente en muchas poblaciones indígenas del país ya que forma parte de la matriz cultural mesoamericana; que, de acuerdo con Godeliere (1985) es un sistema cultural (superestructura), que ha prevalecido gracias a que se vincula con la estructura económica prevaleciente, los sistemas de producción y reproducción del trabajo funcionan en este dinamismo entre tradiciones y costumbres y la unidad de producción y consumo de la comunidad. Para que una actividad social- y con ella las ideas e instituciones que le corresponden y la organizan- desempeñe un papel predominante en el funcionamiento y evolución de una sociedad (y por tanto en el pensamiento y acción de los individuos y grupos que componen esta sociedad),

No basta con que asuma varias funciones: se necesita por fuerza que asuma directamente, además de su finalidad y funciones explícitas la función de relaciones de producción. Es decir, entre todas las relaciones sociales que componen una sociedad las que entre otras funciones determinan el acceso a los recursos y medios de producción y constituyen la forma social de apropiación de la naturaleza, poseen más peso que las demás sobre el funcionamiento y las transformaciones de dicha sociedad. Supone pues la existencia de una jerarquía entre las funciones que deben asumir las relaciones sociales para que una sociedad exista como tal y se reproduzca. Las relaciones sociales tienen un papel más o menos determinante según las funciones que asuman y las relaciones determinantes en última instancia serían las que funcionan como relaciones de producción; porque funcionan como relaciones de producción dominan la reproducción de la sociedad, y con estas relaciones, dominan las representaciones que las organizan y las expresan. La reciprocidad en la producción, distribución y consumo de alimentos es una característica del sistema económico de solidaridad social de la comunidad.

Además, si se analiza con detalle su cosmovisión ligada a su sistema de reproducción social y productiva, se identifican formas culturales de relacionarse con la naturaleza estrechamente vinculado con la reciprocidad característica de la solidaridad social. Lo anterior lo muestra el ritual de ofrenda al cerro del venado, narrado en el capítulo tres:

“Un lugar sagrado de la comunidad es el cerro de Chignamazatl, o cerro del venado, le llevan ceras, copal, flores, refino, tepache, tortilla y tamales. Un rezandero hace un rezo, cada persona hace una ofrenda en los meses de marzo y abril, en agradecimiento de la cosecha de enero y febrero, así como para pedir a la tierra para sembrar para que les logre la siguiente cosecha, no llevan ninguna imagen y sólo asisten el señor que lleva la ofrenda y el rezandero”.

Los dones que se ofrecen son los elementos de la naturaleza que permiten la vida, el agua es representada por el mezcal; la tierra por las flores; el aire por el copal; y el fuego o el sol es representado por las ceras. En conjunto con los rezos se

ingresa a un espacio sagrado, o de comunicación con las deidades que influyen sobre el universo y el mundo de los humanos:

“Tienen la idea de quien mora el cerro lo invitan a comer a la casa y le sirven una especie de ofrenda, luego la reparten, lo reciben en la puerta otra persona especial que los recibe con un rezo y flores en collar, rezan le ofrecen la ofrenda y les traen música de violín y guitarra, bailan con esta ofrenda en la casa”

La relación es recíproca, el morador del cerro o deidad, les da una buena cosecha y ellos agradecen y en reciprocidad le ofrecen los dones, los símbolos de la vida, además le piden una buena cosecha próxima, saben recibir y agradecen ofreciendo sus dones, pero más aún, muestran su complacencia, gozosos, como niños regordetes después de la teta, con música y baile, y vuelven a pedir porque saben que el morador no les negará su sustento, al igual que la madre no le restringe el alimento fundamental al niño.

Los baños de temascal son otro elemento cultural que muestra su estrecha relación con la tierra como significante de la relación con la madre, lo usan como medicina tradicional en general y particularmente para las mujeres que se alivian:

“el mismo día que se alivian, siete días diario se meten al temascal, después cada cuatro días durante cuatro meses, se recuperan muy bien porque no les entra el frío”

“La partera se mete al Temascal ella las baña usan una hierba especial de forma redonda se acuesta y con las hiervas jala el vapor. Tarda como cuarenta minutos”

Doña Lupita da cuenta también de este uso terapéutico para las mujeres:

“Ella explica que el baño de temascal responde que como aquí no hay inyecciones o medicamentos, la forma en que las personas se curan es con baños de temascal”.

“Aquí no hay otra forma solamente temascal, casi la mayoría es eso de que nos bañan”

En su sistema simbólico la mujer parturienta tiene que evitar agarrar frío; es decir, “perder” calor, con el baño de temazcal:

“A los tres o cuatro meses la mujer que agarró frío no aguanta su color, está blanca flaca, no come, está débil y se espasma”.

En el nacimiento se pierde la unidad orgánica originaria de la madre, que tiene que ser sustituida por la relación diádica posparto, de acuerdo con Lacan “La falta real es lo que pierde el ser viviente, de su porción de viviente, por reproducirse por la vía sexuada. Esta falta es real porque remite a algo real-que el ser viviente, por estar sujeto al sexo, queda sometido a la muerte individual.”(Lacan,2008: 213). Pero esta falta real está superpuesta a otra falta la cual “se debe al defecto central en torno al cual gira la dialéctica del advenimiento del sujeto a su propio ser en relación con el Otro-debido a que el sujeto depende del significante y el significante está primero en el campo del Otro” (Lacan,2008: 213).

Este planteamiento de Lacan permite establecer una relación simbólica (Metáfora) con la tierra (la naturaleza): El temazcal está hecho de tierra y tiene una forma esférica con una entrada muy pequeña por la que entran agachadas, podría asemejarse al útero materno que ofrece calor, bienestar absoluto en la unidad originaria. Al parir la madre gestante pierde parte de sí al nacer su hijo, como ella misma perdió el calor con su propio nacimiento al separarse biológicamente de su madre, al reproducirse por la vía sexual, si no tienen el cuidado del temazcal “les entra frío” para recuperar el calor perdido es necesario entrar al temazcal y bañarse con la ayuda de la partera, siete días primero y luego cuatro meses cada cuatro días. Los baños de temazcal establecen una relación metonímica con la madre tierra al igual que el recién nacido establece una relación diádica con su madre. Al igual que la madre proveedora ofrece calor, contención, alimento, sustento, la tierra (naturaleza) ofrece calor, alimento, sustento. De ahí la relación recíproca, amistosa, solidaria con la naturaleza, de ahí la relación recíproca, amistosa, solidaria con la madre.

Esta relación metafórica que establecen particularmente las mujeres con la tierra se extiende a la cultura como extensión simbólica de esa relación diádica con la madre. “Las mujeres que salen a trabajar cuando regresan se visten con su indumentaria tradicional, es una costumbre que les gusta a todos en la comunidad, consiste en un enredo de lana, un huipil, rebozo y un velo llamado quesquimitl.” Las mujeres son quienes conservan y transmiten muchos de las costumbres culturales de la comunidad, representan la continuidad, la tradición, la costumbre y por tanto la cultura como modo de reproducción social, ellas mismas simbolizan a la cultura. Representan la cultura que las vio nacer.

5.3.3. El yo social.

Para continuar con la determinación de establecer una relación concreta entre la praxis operante de las formas de interacción determinadas y las condiciones concretas de existencia y reproducción social de la comunidad, además de definir el vínculo social solidario, como formas culturales de interacción madre hijo, se ha hecho necesario construir la tercera categoría de análisis de esta investigación, como la categoría fundamental del proceso de socialización, se refiere no a la relación externa entre el sujeto y el Otro, como la categoría anterior, sino a la decantación de esa relación externa en el sujeto; es decir, el proceso de internalización de esa praxis operante. Esta categoría se ha denominado el “yo social” y define el componente social de la constitución del sujeto, el carácter social de los individuos pertenecientes a una comunidad.

Tampoco este aspecto ha sido ignorado en modo alguno por otros investigadores de corte psicoanalítico, el caso específico de Eric Fromm y Michel Maccoby (2007), cobra relevancia para esta investigación no solo referencial por ser un estudio de una comunidad rural mexicana, sino principalmente conceptual, ya que introduce una innovación en el campo de las investigaciones de corte socio-

psicoanalíticas, al buscar la caracterización de los rasgos del “carácter social” del campesinado mexicano.

El concepto de carácter social no se refiere a la estructura de carácter completa o altamente individualizada, de hecho única, tal como existe en un individuo, sino a una “matriz de carácter”, un síndrome de rasgos de carácter que se ha desarrollado como una adaptación a las condiciones económicas, sociales y culturales comunes a este grupo. (Fromm y Maccoby, 2007: 36)

Con base en esta definición del carácter social de Fromm y de los planteamientos sobre el proceso de socialización como sistema de deslindes derivado de la interacción social (Habermas, 2001; Lorenzer, 2001; Lacan, 2008), revisadas en los apartados anteriores de este capítulo, se entiende el “yo social” como esa estructura internalizada de las formas de interacción que conforman la subjetividad con la que el sujeto establece relaciones con los otros, con el mundo natural y consigo mismo. Es la predisposición de lo social en el sujeto, su formación social como individuo. La constitución del yo se erige como sistema de deslindes en el que la subjetividad interna se diferencia ante la naturaleza, ante la normatividad de la sociedad y ante la intersubjetividad del lenguaje, a partir de su relación con el mundo tangible, social y lingüístico (Habermas, 2001). En la construcción de un mundo externo simbólico, el sujeto puede cerciorarse de sí mismo y mirarse en relación con el Otro y con los otros significantes, esta relación puede variar culturalmente entre lo incluyente que instaura el sentido de pertenencia colectiva (nosotros) y lo separado que define el grado de emancipación (libre) del Otro como el yo individual.

Ya se ha dicho que las formas de interacción que cancelan en la praxis operante las necesidades orgánicas del niño, se convierten en figuras de deseo o vínculo afectivo con la madre, al transcurrir el tiempo, este vínculo afectivo da pie a un nuevo límite ya no espacial instaurado con el nacimiento y la separación biológica

del cuerpo de la madre, sino un nuevo deslinde o límite psíquico, se constituye la instancia psíquica que delimita el espacio relacional entre el niño y la madre, o sea entre el sujeto y el Otro. La subjetividad se origina con la imagen de la madre según la imagen de la interacción o juego recíproco entre necesidades corporales y ofrecimientos de interacción, entre naturaleza interna y praxis operante, es la fase de diferenciación psíquica y base fundante del yo. Sin embargo, cabe destacar aquí que el espacio relacional psíquico está constituido por el espacio relacional físico y material ofrecido por la madre en su praxis cultural.

La literatura psicoanalítica detalla lo que Lacan (2008) denomina el Estadio del Espejo, pero es Françoise Dolto quien ofrece un planteamiento más amplio del concepto que inaugura esta primera etapa de diferenciación psíquica derivada no sólo del reconocimiento de la imagen del niño en el espejo, sino precisamente de lo que hasta aquí se viene argumentando como una imagen compleja del niño derivada de las vivencias corporales e interacciones del niño con su madre:

“Una primera manera de comprender lo que lleva a F. Dolto a designar esa imagen del cuerpo como inconsciente, es considerar precisamente que esta imagen se constituye, se teje, podríamos decir –metáfora textil que F. Dolto utiliza con frecuencia-, por la mediación implícita de estos diferentes procesos relacionados que actúan de manera tangible, en lo insabido de lo que no se percibe (pero se experimenta, se siente) en el tejido de la relación madre-niño.”

La “imagen” designa aquí lo que queda, lo que permanece, el cociente de lo que simboliza de y en esa relación primordial, por la incidencia de lo que opera de y en la relación inconsciente con la madre. De ahí que no se trate solamente de la imagen producida por lo escópico, sino asimismo del efecto de cualquier otra recepción o percepción, incluso en lo que ella tiene (¡para nosotros!) de imperceptible. (Guillerault, 2005: 44)

Aplicando esta categoría del “yo social” a los datos empíricos de la investigación etnográfica se pueden destacar algunos de esos rasgos en la personalidad de los pobladores de la comunidad en general y particularmente en los niños.

La timidez de los niños es una manifestación muy clara del vínculo afectivo de proximidad corporal que establecen con su madre, así lo manifiesta Teresa, la maestra de CONAFE y pobladora originaria de la comunidad “es que son tímidos, les da miedo la gente grande, por esa razón no salen de su casa, conviven poco con otros niños y vecinos y mucho menos con extraños”. Pero esta forma de relacionarse con los otros no es absoluta, sólo aplica con los “extraños”, ya que el vínculo afectivo de proximidad corporal tiene un rango de expansión hacia los miembros de la familia, el papá, los hermanos y hermanas, las abuelas, el espacio también es dotado de familiaridad en la medida en que lo ocupan con su madre o los miembros de su familia, su casa se convierte en un espacio seguro, familiar en donde se expresan, participan y cooperan, así lo expresa la maestra de educación inicial de la comunidad:

“No se maneja la motricidad gruesa como debe de ser, cuando llegan a inicial y decimos pues a ver vamos a cantar o levanten las manos, o agárrense los pies, que brinquen, no lo hacen y también es un poco de cultura, es muy raro el niño que se pone a cantar y hace los movimientos y se rueda y se pone a gatear, pero ya cuando agarran confianza , entonces sí, en su casa sí lo hacen, sí brincan, sí corren, sí alzan los brazos, hacen actividades muy, muy buenas, y no en el salón, es cultural”.

La cooperación es un rasgo de los pobladores que se manifiesta desde los primeros años de vida, en el capítulo tres se describe de la siguiente manera esta característica peculiar:

“A los niños a pesar de su corta edad, de cuatro, tres e incluso de dos años de edad se les puede ver caminando en veredas prácticamente al borde de la cañada acompañando a los papás en la milpa; o con sus mamás arreando borregos o cargando leña o agua. Algunos niños de cuatro años ya se encargan solos de los borregos normalmente los acompañan sus hermanitos más pequeños.

También ayudan en las labores de la casa, desgranando maíz, barriendo la casa; particularmente las niñas haciendo sus tortillitas o moliendo maíz. A las niñas también se les puede ver cargando a sus hermanitos menores con el rebozo.”

La cooperación y la participación se encuentran vinculados a la reciprocidad y vínculo amistoso que la madre les ofrece desde su nacimiento en la lactancia casi irrestricta, internalizan para sí mismos las formas determinadas de interacción de la relación diádica primaria, en lo que se ha denominado el “vínculo social solidario” documentado anteriormente. El hecho de que el niño se encuentre prácticamente pegado a la espalda de la madre les ofrece la oportunidad de experimentarse en una relación de proximidad física y emocional empática, la madre siente lo que siente el niño y el niño siente lo que la madre siente, se funden cuerpo a cuerpo en las actividades de la vida cotidiana, la socialización se vive, entonces, como proceso de internalización por el cual niño aprehende la realidad significativa y social, lo que establece el “vínculo social solidario” comprende a los otros desde el compartir el mundo con el Otro significativo (su madre), así establece nexos de identificación mutua (nosotros), es el proceso ontogenético que "puede definirse como inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él" (Berger y Luckmann, 2001: 166).

Esa forma particular de “proximidad complaciente” marca una forma particular en el sistema de deslindes del yo en la etapa simbiótica, se puede definir como una “prolongación de la dualidad y la mutualidad” como se puede apreciar en el siguiente dato etnográfico de la comunidad:

“Las personas les hablan poco por su nombre propio, se refieren a ellos como el bebé incluso hay niños que a los cuatro años que entran a preescolar o a la escuela, hasta entonces saben su nombre. En general, les hablan poco de las partes de su cuerpo, porque en náhuatl a veces se oye como una grosería nombrar las partes del cuerpo, sobre todo de los genitales o las nalgas. Por lo anterior los niños conocen poco de sí, son poco conscientes de sí”.

Esta actitud hacia el niño fortalece el “sentido de pertenencia social” sobre el “sentido de identidad individual”. Por lo tanto, como se muestra en la figura, la formación del “yo social” se conforma con una tendencia mayor a la pertenencia social, basado en el vínculo social solidario, la proximidad complaciente y la prolongación de la dualidad y la mutualidad, que toma sentido cultural en la solidaridad social comunitaria.



5.3.4. La escolarización de la práctica socializadora en educación inicial.

De acuerdo con los datos etnográficos, se comprueba que la praxis socializadora operante de la maestra de educación inicial depende de las características de la socialización primaria y secundaria recibida a lo largo de la vida y que da las características peculiares de responder ante las demandas de su vida en general y particularmente como profesional de la educación. Es clara la tendencia de su historia individual, una historia dividida entre dos grandes proyectos civilizatorios (Bonfil ,1990), hibridados por la historia de la región y del país.

Condición de mujer

Tiene raíces indígenas de la región náhuatl de Puebla por su madre y mestiza por parte de su padre, sus primeros años son en México, impedida por sus tías a hablar la lengua materna, no aprende a pronunciar el náhuatl pero lo entiende. Además, se anticipa en edad a su socialización secundaria ligada a la escolarización, ya que entró muy chica a la escuela y avanzó hasta la educación normal a nivel licenciatura.

Esta situación dividida entre la tradición mestiza occidentalizada, universalizante y la tradición indígena particular se ve reflejada en su “sentido de pertenencia ambiguo” al sistema de educación indígena, y más aún a la tradición y cultura indígena de la región:

“A veces no me siento parte de educación indígena y siento que soy como una varita, pero una varita pelona porque no agarro hilo de ellos, sí, luego hasta los compañeros me han catalogado como la mestiza, no pues el tono de piel, pero mi mamá sí habla (náhuatl) mi papá no, mi papá es gente de ciudad, yo vengo de México y trato de involucrarme en educación indígena...mi mamá es nahuahablante de origen, primero aprendió a hablar náhuatl y luego el español, de hecho cuando ella salía a trabajar a huahuchinango, que es donde conoció a mi papá, es donde aprendió a hablar español”

Se siente doblemente “ajena” a sus compañeros maestros, no sólo por no ser indígena, nahua hablante; sino, además, por no compartir el carácter escolarizado del nivel en el que es maestra.

Marco conceptual para su labor profesional

La maestra se siente ajena al subsistema de educación indígena por su origen mestizo, pero este sentimiento toma un mayor sentido de exclusión ya que continuamente es cuestionado su nivel de educación inicial por ser un servicio no escolarizado que exige trabajar a través de padres de familia y no de forma directa

con los niños, aunque ella lo ha escolarizado en gran medida debido a su forma de entender la educación, desde su vivencia escolar en general y particularmente desde su formación profesional en educación preescolar escolarizada:

“Por problemas de direcciones y todo eso yo no tengo el programa de educación inicial, tengo otros programas, estoy trabajando con el programa de cendis y con el programa de educación preescolar, que asimilan casi, casi a lo que se da en educación inicial. No es al cien por ciento porque creo que en el programa de inicial se manejan pláticas para madres para padres y yo eso no lo he manejado al cien por ciento, porque he intentado conseguir el programa y hay un total desconocimiento de lo que es el programa con otros compañeros”

“Otras actividades son las que se dan con los niños, ahorita educación inicial lo estamos trabajando con los niños porque es como un tipo de guardería donde nosotros les enseñamos a ser autosuficientes a trabajar con libertad, a respetar, a dar otras cosas para que cuando ellos entres a preescolar no tengan ese miedo de llorar de que se van a quedar solos, no, sino que ya somos personas ajenas a su casa. Estamos trabajando con niños de dos años nueve meses, de tres y cuatro años, niños más chiquitos no tenemos porque el lugar en donde estamos trabajando no tiene las condiciones para atender a esos niños, si tuviera cuneros, si tuviera otro tipo de cosas tal vez sí los atenderíamos”

Formación

Su decisión profesional estuvo dividida entre la religión y la ciencia, de la cual la docencia fue una solución paradójica al dilema de su vida;

“yo no quería estudiar para maestra, quería ir a Veracruz a estudiar Biología Marina, pero por ser la única mujer en mi casa mi mamá me dice que no me puedo ir a estudiar a Veracruz que era mi intención, que buscara una carrera que estuviera en la casa, para que yo no saliera de Huahuchinango, no acepté muy bien, sí hice el examen en la Normal, ¡a fuerzas! Me daba igual, dije me puedo esperar un año o dos para hacer otra carrera, por la edad que tenía. Desgraciadamente o para suerte salí en la lista y me dice mi mamá pues quedaste vete a inscribir”

Ya más convencida de ser maestra, ella misma cuestiona el no haber recibido una formación práctica vinculada a las características sociales, económicas y

culturales de la región a la que tarde o temprano iría a desempeñar su labor profesional.

“empecé a convivir, poco a poco me fue gustando la carrera, cuando terminé, en cuarto grado me preguntaba que si de verdad yo quería ser maestra, yo decía pues sí, yo creía que era diferente pues en las prácticas que teníamos era de que en las escuelas lo tenían todo, material, mobiliario, dos maestras, psicólogo, médico, eran escuelas grandísimas, yo les decía a los maestros que por qué no nos enseñaban la realidad de nuestro trabajo, porque la realidad eran las comunidades a donde nosotros íbamos a dar clases. En fin terminamos y nunca se nos dio la oportunidad de practicar en comunidades como esta”

De acuerdo con Gunther Dietz (2003: 171) esta formación que reciben los profesores puede definirse como monoculturalcanonizada que generan actitudes abiertamente defensivas ante la “otredad” cultural que en vez de cuestionar la monolítica identidad hegemónica del profesorado como representante de la “cultura nacional” la refuerzan aún más.

Condición profesional y laboral: la contingencia de ser docente

Llega al servicio de educación inicial indígena no como un proyecto definido, sino como una serie de contingencias. Comienzan con su formación normalista en preescolar, se vinculan a su cercanía con un supervisor de zona que le abre la puerta a la docencia en el subsistema de educación indígena y, finalmente se mira en una comunidad monolingüe náhuatl al frente de un nivel que desconoce:

Yo conocí a un supervisor, mi mamá también; le platiqué que tengo la licenciatura en educación preescolar ¡no soy hablante (de náhuatl) pero si usted me da la oportunidad yo puedo, no aprenderlo a un cien por ciento pero sí, tratar de cumplir mi función como maestra! Me da la primera oportunidad dejándome en una comunidad de Xilocuahutla, de Huahuchinango, como maestra de grupo de preescolar, fue un interino (interinato) de seis meses que la maestra (titular) pidió; se termina y me dio uno de primaria, también en el nivel (subsistema) indígena. Después de ahí salgo de la comunidad de Xilucuahutla y me manda a Aguacatlán. O sea, estuve cuatro años así de interinos en interinos, pero en el nivel (subsistema) en el nivel, en el nivel. Entonces ya no pude salir, cuando él (supervisor) me habla y me dice hay oportunidad de plaza, te quedas o te

vas, porque en federal está muy saturado, no puedes entrar, entonces dije bueno voy a hacer méritos y con el tiempo me voy a cambiar.

La plaza que salió era para inicial, la maestra que dejó la plaza era de inicial, de esta comunidad, ella siguió estudiando y dejó esta plaza, no le gustaba ser maestra.

Las características de la historia de vida y de formación de la maestra de educación inicial de la comunidad, analizadas en los párrafos precedentes, la vinculan con un tipo de “socialización liberal globalizada” ya que se vincula al proyecto económico, político y cultural de occidente, de una cultura universal impuesta desde la colonización con el fundamento del evolucionismo y la civilización, lo cual se manifiesta en su praxis profesional: la forma de operación escolarizada.

De ahí llego a la educación inicial, que no es mi área, yo soñaba con educación preescolar y mi licenciatura es educación preescolar, he tratado de informarme de educación inicial...me faltaba la formación, los lineamientos, llego a la escuela y busco por lo menos un programa de educación inicial y no lo hay, una libreta que por lo menos me dijera qué actividades ponía la maestra (anterior) y no la hay. Entonces ¿Cómo será educación inicial? Y siempre anduve, maestro (supervisor) consígame un programa. Al ver que el maestro no hacía caso de mi petición pues yo tenía que adecuar lo que es cendis (Centro de Desarrollo Infantil) a educación inicial, porque era lo que más se parecía.

Propósitos, contenidos y actividades.

Los propósitos, contenidos y las actividades que trabaja, están relacionadas con la educación infantil escolarizada, esta forma de trabajo no es privativa de algunas maestras del nivel, como es el caso que se documenta en esta tesis, ya existían precedentes en los mismos diseños curriculares planteados como antecedentes de la educación inicial indígena:

Algunas actividades, las que son escolares están programadas, como las que estoy haciendo ahorita, que estoy viendo las frutas, pues llevo un seguimiento, sí, ayer fue la naranja, hoy va a ser la piña, mañana el plátano, la pera, toda la semana vemos frutas, pero ya están programadas qué

actividades voy a hacer y cómo las voy a realizar; o sea, qué técnica voy a utilizar en cada actividad; si veo animalitos, toda la semana veo animalitos, si veo figuras geométricas, toda la semana veo figuras geométricas, o hasta donde yo despierto otros intereses de los niños.

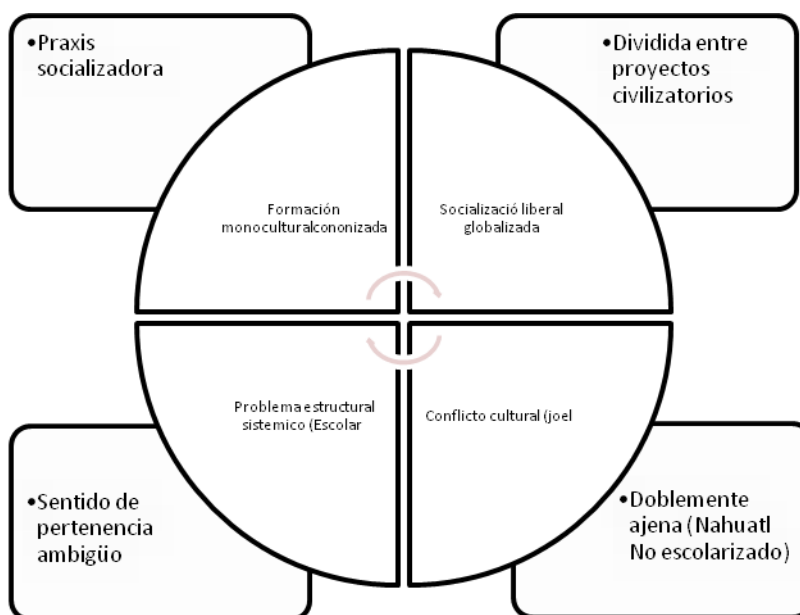
En 1992, se propuso un programa con una vertiente escolarizada, es decir de atención directa a niños menores de cuatro años. En muchas comunidades, así como se ven reminiscencias del Programa de Educación y Capacitación para la Mujer en el Medio Indígena (PECMI, 1979), con actividades principalmente de proyectos productivos con grupos de mujeres, se ven los efectos del programa que propone la vertiente escolarizada en 1992. Esta es una tendencia clara occidentalización de la educación tal como lo plantea Victoria Peralta:

Cualquiera que sea el concepto de currículo que se maneje, cabe reconocer que éste es una invención de la cultura occidental que le permite poder operacionalizar planteamientos educacionales, a través de modelos o representaciones que conjugan un conjunto de factores o variables, que es en lo que definitivamente todo currículo se traduce, ya sea a través de una propuesta para el sistema formal (llámese Jardín infantil) o para las variadas formas en que se pueda dar la educación parvularia a través de vías no-convencionales. Por tanto, al pretender desarrollar cualquier programa en Latinoamérica, cabe desde ya reconocer que se está interviniendo a través de un medio o instrumento externo a esa cultura, como viene a ser el currículo, por mucho que en él se incorporen elementos de nuestras comunidades como podrían ser por ejemplo, procedimientos de etno-educación. (Peralta, 1996:7)

Teresa, una madre de familia está convencida de los beneficios de llevar a su hijo Joel a la escuela dice “es bueno inicial porque en la escuela les enseñan a pintar, a dibujar, a pegar a recortar, es importante para que los niños pierdan timidez y aprendan a estar con sus amigos, y a ir a la escuela”. Agrega algunas habilidades del currículum de la educación escolar “Se enseña a pintar, pegar, jugar y marchar”. Pero agrega comentarios que destapan el conflicto cultural entre la socialización familiar y la que ofrece la escuela:

“No lo deja solo porque está lejos su casa y no puede ir y venir y no quiere que lllore el niño, y si llora a que hora va a venir por él. Ella le ayuda porque el niño va aprendiendo poco a poco a pegar con ella él puede cortar ya sabe hacerlo quienes no vienen a inicial no saben pegar. En la noche se acuesta Joel con su mamá; le enseña a ayudarle en casa, a saludar a los demás; a Joel le gusta venir a la escuela porque hacen dibujos y porque están los demás niños en la cancha le gusta marchar aquí no marcha porque le da pena pero en su casa marcha con su hermano”.

En esta interpretación de la escuela hace referencia al conflicto interno que vive su hijo. El conflicto lo vive personalmente el niño, pero es un conflicto mayor que trasciende al niño, la familia y la comunidad, es un conflicto cultural que pone en evidencia la dinámica multicultural y los discursos del multiculturalismo, como lo veremos enseguida.



5.3.5. Multiculturalismo y pertinencia cultural en la educación inicial indígena

Si tomamos el concepto de cultura que definimos en el capítulo uno tentativamente como aquellas disposiciones internas que comparten los sujetos

miembros de un grupo social históricamente constituido, que dan sentido y orientan la construcción, uso y reproducción tanto de productos materiales, como de sistemas de relación y comunicación, vemos que nuevamente se impone peligrosamente un modelo discursivo de multiculturalismo liberal, ante una realidad cultural comunitaria.

Puntualizando las características de la escolarización de la educación inicial se pueden destacar las siguientes:

1. Es un servicio que inaugura una transición a la socialización secundaria, se presta en un centro escolar al cual acuden los niños solos.
2. Separa al niño de sus madres, de su casa, de su entorno familiar y por ende de sus actividades cotidianas.
3. Favorece el desarrollo cognitivo y motriz, principalmente de maduración para educación preescolar y la socialización para el trabajo autónomo en ambientes no familiares.
4. Los contenidos y las actividades responden a proyectos curriculares importados de otros países.

La escolarización así planteada contrasta fuertemente con el tipo de socialización primaria que reciben los niños de la comunidad a través de las prácticas culturales de crianza basadas en el “vínculo social solidario” la “solidaridad social comunitaria” y la conformación particular del “yo social” analizados en los apartados anteriores.

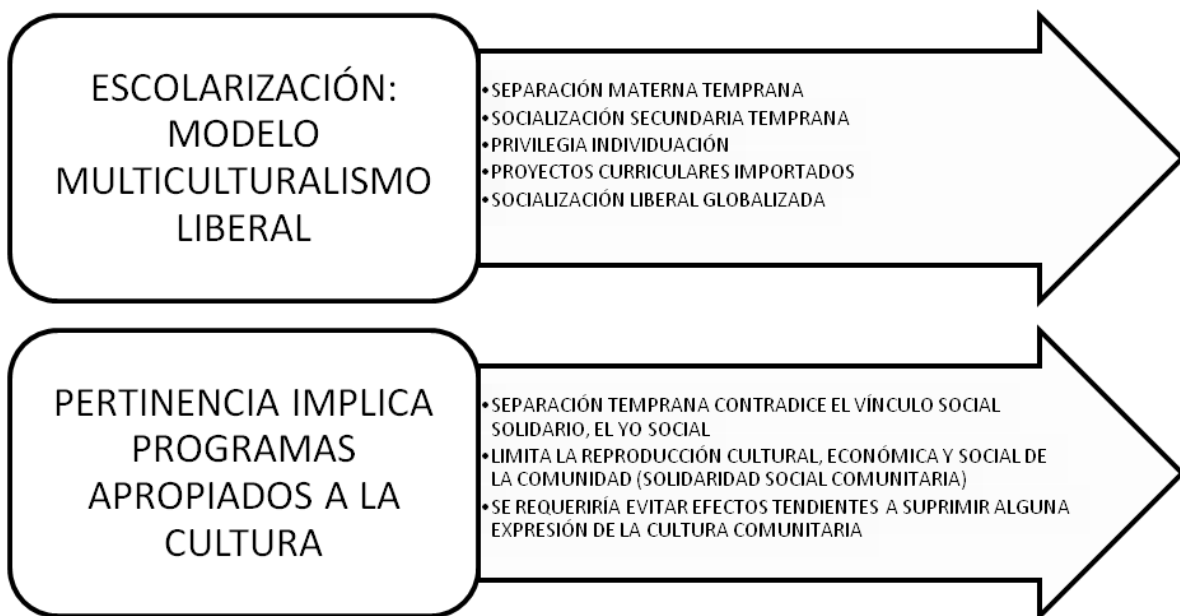
Por supuesto que la escolarización cuestiona ampliamente la pertinencia del programa, si se considera como una característica fundamental de los servicios educativos para la primera infancia destinados a las poblaciones indígenas, tal como lo argumenta Victoria Peralta:

...la pertinencia socio-cultural de los currículos aparece como fundamental, en especial en el caso de Latinoamérica, que histórica, cultural y económicamente

ha sido dependiente de los sectores dominantes del mundo. Ello ha ocasionado, que gran parte de sus instituciones, como son las educativas, transmitan “inocentemente” una serie de dependencias y desvaloraciones, junto con aportes válidos para toda comunidad humana...

En el caso de la educación inicial, este tema se hace más relevante aun, porque el párvulo está en una etapa de formación de autoestima, sentido de pertenencia y formación valórica en general respecto al medio cultural, aspectos que los currículos deben de favorecer...(Peralta, 1996: 1)”

La pertinencia cultural implica propuestas educativas y programas “apropiados a la cultura” (Peralta, 1996: 8) si no se están tomando en cuenta aspectos fundamentales de relación, comunicación e interacción con la madre, la familia y el espacio familiar, que, como sabemos ahora, son formas de interacción y praxis operante estrechamente ligados a la socialización de tipo amistosa, solidaria, cooperativa, participante y comunitaria, vinculada con su cosmovisión y por tanto de relación con la tierra, el trabajo y el consumo.



Por ello la separación materna que implica la escolarización deja del lado aspectos culturales fundantes de la personalidad de los niños y de la reproducción cultural, económica y social de la comunidad. Así lo plantea Peralta:

Cabe señalar, que al destacarse en este punto la relación que tienen los bienes culturales con necesidades de todo tipo que tiene el ser humano, (que pensamos que deben ser catalogadas como de “sobrevivencia física”, y de “desarrollo humano”, vinculadas con el sentir, pensar y valorar), deseamos resaltar la fuerte vinculación que tiene todo bien cultural, con algún tipo de necesidad explícita que ese colectivo ha tenido o presenta en la actualidad; por ello, es delicada todo tipo de “intervención cultural” tendiente a suprimir alguna de sus expresiones, y amerita que se hagan acabados estudios sobre el particular. Independientemente de los efectos que podría tener en todo el sistema cultural, su suspensión podría significar dejar de satisfacer alguna necesidad, que según sea su grado de primacía, podría desencadenar efectos no deseados en la búsqueda de su atención. (Peralta, 1996: 5)

Se puede decir que para formarse o reproducirse de manera duradera, las relaciones de dominación deben presentarse como un intercambio de servicios, lo que produce el consentimiento activo o pasivo de los dominados. Entre los factores que provocan la diferencia interna y jerarquización social ha sido siempre esencial el hecho de que los servicios de los dominantes hayan concernido ante todo a las fuerzas invisibles que controlan la reproducción del universo.

CONCLUSIONES

Ante la poca producción de estudios sobre la pertinencia cultural de los programas de educación inicial indígena, esta investigación ha permitido clarificar algunos elementos de análisis teórico sobre multiculturalismo y política cultural de la educación inicial indígena en México; asimismo, los datos construidos de la investigación etnográfica sobre prácticas culturales de crianza y la práctica del programa de educación inicial indígena en una comunidad nahua monolingüe de la Sierra Norte de Puebla, han proporcionado evidencias concretas y categorías teóricas para entender el proceso de socialización específico constituido por la cultura de la comunidad.

Derivado de lo anterior se pueden establecer tres conclusiones importantes que responden a los objetivos planteados para esta tesis.

En primer lugar se puede afirmar que la política educativa que se ha establecido en México hacia los grupos indígenas del país, han derivado del discurso cultural construido y transmitido de la tradición histórica europea, de dos posturas antagónicas principales, el universalismo y el relativismo cultural, el primero matizado en forma del discurso de la alta cultura, mismos que han alimentado el debate sobre el multiculturalismo como dinámica factual de la diversidad cultural y como normativa de la política de reconocimiento de esa diversidad en los estados nacionales.

Sin embargo, en México estos posicionamientos multiculturalistas sólo han puntualizado el asimilacionismo y la política homogenizadora que se vive en un mundo globalizado liberal y hegemónico de la cultura occidental, siempre con fines de dominación política y subordinación social, económica y cultural de los pueblos indígenas originarios del país, con el argumento de superioridad universal y evolutiva de la civilización occidental.

La segunda conclusión apunta a la afirmación de que el proceso socializador de la cultura de la comunidad tiene un carácter específico en la conformación social del individuo. Este carácter está vinculado con un sistema comunitario de producción y reproducción social y cultural.

Los datos etnográficos muestran evidencias de que el proceso de socialización primaria generan disposiciones internas que comparten los sujetos miembros de un grupo social históricamente constituido, que dan sentido y orientan la construcción, uso y reproducción tanto de productos materiales, como de sistemas de relación y comunicación.

Estas disposiciones internas se conforman en un vínculo social solidario de reciprocidad empática de la diada madre-hijo, el cual se establece en la praxis operante cotidiana de tres prácticas culturales de crianza: el destete tardío o lactancia materna prolongada; el uso del rebozo para cargar por la espalda al niño; y el dormir con la madre durante la lactancia. El vínculo social solidario se manifiesta en la cadena de significantes de la conformación histórica cultural de la comunidad personificada en la madre, la praxis de interacción de la madre es el proceso de su propia biografía socializadora de su niñez, en la interacción establecida de la diada madre-hijo de su propio desarrollo.

Estas mismas disposiciones internas tienen un sentido cultural, social y económico, históricamente constituido en la matriz cultural de los pueblos indígenas de México, particularmente en esta comunidad nahua de la Sierra Norte de Puebla; es un sentido de solidaridad social comunitaria, está definida por tres elementos culturales, el sistema tradicional de a mano vuelta que practica la comunidad de tipo solidario, es decir, unos se ayudan a otros para preparar, sembrar y cosechar la tierra; su cosmovisión ligada a su sistema de reproducción social y productiva establece formas culturales de relacionarse con la naturaleza y está estrechamente vinculada con la reciprocidad característica de la solidaridad social comunitaria; sus rituales de curación y vestimenta actúan como símbolos

significantes de la relación primordial recíproca, cálida, amistosa y de proximidad con la madre, que vinculan la dinámica individual, social, cultural y de relación con el mundo natural y espiritual.

La forma particular de “proximidad complaciente” establecida en las prácticas de crianza como vínculo social solidario marca una forma particular en el sistema de deslindes del yo en la etapa simbiótica, se puede definir como una “prolongación de la dualidad y la mutualidad” como se puede apreciar en los datos etnográfico ofrecidos en esta investigación, la actitud hacia el niño fortalece el “sentido de pertenencia social” sobre el “sentido de identidad individual”. Por lo tanto, la formación del “yo social” se conforma con una tendencia mayor a la pertenencia social, basado en el vínculo social solidario, la proximidad complaciente y la prolongación de la dualidad y la mutualidad, que toma sentido cultural en la solidaridad social comunitaria.

La tercera conclusión trata de responder a las preguntas planteadas en el problema que dio origen a esta investigación: ¿La educación inicial brinda una base sólida para asegurar el derecho a la educación y satisface las necesidades básicas y las necesidades básicas de aprendizaje de niñas y niños indígenas, menores de cuatro años, bajo igualdad de oportunidades y en el marco de la diversidad cultural? ¿La propuesta curricular de la educación inicial indígena, es lo suficientemente clara y flexible ante las pautas culturales de crianza locales y la práctica educativa concreta, para hacer confluir la identidad cultural, los intereses, las necesidades y las expectativas, tanto de la comunidad educativa como de las comunidades indígenas?

De acuerdo con el análisis presentado en el capítulo cinco se puede afirmar que las características de la historia de vida y de formación de la maestra de educación inicial de la comunidad, la vinculan con un tipo de socialización liberal globalizada lo cual se manifiesta en su praxis profesional; es decir, la forma de operación escolarizada. Además, se puede afirmar que esta forma de trabajo tiene

antecedentes en los mismos diseños curriculares planteados con anterioridad para las poblaciones indígenas del país, como el programa de educación inicial 1992 que proponía una vertiente escolarizada, así como los Lineamientos de educación inicial Indígena vigentes, proponen su escolarización, o sea la atención directa a niños menores de cuatro años. Esta es una tendencia de clara occidentalización de la educación. Es un servicio que inaugura una transición a la socialización secundaria, se presta en un centro escolar al cual acuden los niños solos. Separa al niño de su madre, de su casa, de su entorno familiar y por ende de sus actividades cotidianas. Favorece el desarrollo cognitivo y motriz, principalmente de maduración para educación preescolar y la socialización para el trabajo autónomo en ambientes no familiares; y, los contenidos y las actividades responden a proyectos curriculares importados de otros países. La escolarización contrasta fuertemente con el tipo de socialización primaria que reciben los niños de la comunidad a través de las prácticas culturales de crianza basadas en el “vínculo social solidario” la “solidaridad social comunitaria” y la conformación particular del “yo social” analizados en los apartados anteriores. Se concluye, entonces que la escolarización cuestiona ampliamente la pertinencia del programa si se considera como una característica fundamental de los servicios educativos para la primera infancia destinados a las poblaciones indígenas.

Esta investigación ha cumplido con sus propósitos originalmente planteados; sin embargo, se han generado nuevas preguntas y retos de investigación que quedan como base para futuros estudios: ¿qué implicaciones tiene la escolarización de la educación inicial indígena en la dinámica socializadora de la familia y de la comunidad? ¿Cuáles son las afectaciones en la personalidad de los niños indígenas sometidos a una separación temprana por vía de la escolarización? ¿Qué impacto cultural, social y económico tiene la escolarización a temprana edad en las comunidades indígenas?

A partir de las conclusiones de esta investigación se recomienda hacer una revisión de las propuestas metodológicas de los programas de educación inicial indígena, para recuperar el carácter comunitario de la socialización infantil, y con ello responder a los requerimientos de pertinencia cultural y evitar la ambivalencia en la conformación de la subjetividad de los niños indígenas del país.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRÍA, Majiuf. (1993) Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar. Lima, Perú: De. Hernán Vásquez Campos.

AGUIRRE Beltrán , Gonzalo (1983). Lenguas Vernáculas su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia en México. México: Casa Chata.

APPLE, Michael (1986) Ideología y currículo. Madrid: Akal.

ARNAUT, Alberto. (1998). La federalización educativa en México, 1889-1994. México: SEP.

AUSUBEL, D. Novak y Hanesian. (1999) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

AUSUBEL, David. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una propuesta cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.

BENGOA, José (2000) La emergencia indígena en América Latina. México: FCE.

BERGER, P. y Luckmann, T. (2001) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BONFIL, Guillermo (1990) México profundo. Una civilización negada. México: CNCA-Grijalbo.

BRÜNER, José (1999) Globalización cultural y posmodernidad. México: FCE.

CARR, W. y Kemis, Stepehn (1988). Lo teórico y lo práctico. Nueva definición del problema. En: Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martinez Roca.

CARRILLO, Carlos A. (1985) "Ramos de la enseñanza". En: Bazant, Milada. Debate pedagógico durante el porfiriato. México: SEP-Caballito.

CASO, Alfonso et. al. (1954). Métodos y resultados de la política indigenista en México. México, INI, pp 135-138.

COLBERT, V. (1994). Argumentos de por qué intervenir en el desarrollo infantil y estrategias complementarias en educación inicial. En: Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial. México: SEP-UNICEF.

D' EMILIO, Lucía (1995). "*Pobreza de la educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas.*" En: Educación y Pobreza. De la Desigualdad Social a la Equidad. México: UNICEF y El Colegio Mexiquense.

DE LA TORRE, R. (2010) Informe Sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad. México: PNDU-CNDPI.

DELORS, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Paris: UNESCO.

DIAZ-COUDER, Ernesto (2000) Diversidad sociocultural y educación en México. En: Globalización educación y cultura. Un reto para América Latina. Compiladores José Juárez Nuñez y Sonia Comboni, México, UAM-Xochimilco.

DÍAZ, Polanco Héctor (1983). Las teorías Antropológicas. El evolucionismo. México: Ed. Línea.

DIETZ, Gunther (2003) Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica. España: Universidad de Granada-CIESAS.

ERIKSON, Erik (1970) Infancia y sociedad. Buenos Aires: Horomé

FROMM, E. y Maccoby (2007) Socio-psicoanálisis del campesinado mexicano. México: FCE.

FUJIMOTO, G. y Peralta, M. (1998). La atención Integral a la Primera infancia en América Latina. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos.

GARCÍA, Rafaela (1997) Programas de educación intercultural. Bilbao: Ed. Descée de Brower.

GERTZ, Clifford (1973) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa

GIMENEZ, Gilbreto (S/N) La cultura como identidad y la identidad como cultura. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. (Consultado en <http://medioexpresivoscampos.org/wp-content/uploads/2012/04/LA-CULTURA-COMO-IDENTIDAD-Y-LA-IDENTIDAD-COMO-CULTURA1.pdf>; Fecha de consulta 3 de octubre de 2013)

GUILLERAULT, Gérard (2005) Dolto, Lacan y el estadio del espejo. Buenos Aires: Nueva Visión.

GOETZ, J.P. Le Compte, M.D.(1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

GODELIER, Maurice (1995). Lo ideal y lo material. En: Revista Cuicuilco número 12, Françoise Vatant Tr. México, ENAH..

HABERMAS, Jürgen (2001) Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Catedra.

HARRIS, Marvin (1999) El desarrollo de la teoría antropológica: Una historia de las teorías de la cultura. México: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ López, Ramón (1982) Reflexiones en torno al sistema de educación indígena Bilingüe-Bicultural. En : Educación , Etnias y descolonización en América Latina.Vol. 1. México: UNESCO.

JORDÁN, José A. (1994) La escuela multicultural, Un reto para el profesorado. Barcelona, Piados.

KUPER, Adam (2001) Cultura, la versión de los antropólogos. Barcelona: Paidós.

LACAN, Jaques (2008) Entre el amor y la libido. En: Moustapha Safouan "Lacaniana II. Los seminarios de Jaques Lacan. Argentina: Piados.

LATAPÍ Serra, Pablo. (2000). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En: Un siglo de educación en México. Tomo I. México: FCE.

LORENZER, Alfred (2001) Bases para una teoría de la socialización. Buenos Aires: Amorrortu.

MACHEREY, Pierre. "La historia de la filosofía considerada como lucha de tendencias" en: Filosofía y lucha de clases. Akal, Colecciones de Bolsillo no. 15.

MAGENDZO, Abraham (1994). El rescate cultural en la modificación del currículo. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol XVII, No. 3, pp 103-114.

MARINA y Bernabeu (2007). Competencia Social y Ciudadana. Madrid: Alianza.

MASFERRER, E. y Báez, L. (1995) Los Nahuas de la Sierra Norte de Puebla. En: Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región oriental. México: INI.

MEAD, George (1990) Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. México: Paidós.

MUÑOZ, Adriana (1994) Propuesta social para el cuidado infantil para hijos menores de seis años de mujeres pobres de jefas de hogar. En AEIOU. Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial. Memoria, México: SEP.

OLIVÉ, León (2007). Multiculturalismo y Pluralismo. Barcelona: Paidós.

ORNELAS, Carlos (1994) *“La educación básica durante el salinismo avances y herencias al gobierno”*. En : La Crisis Neoliberal Mexicana. Reflexiones y Alternativas. Diana Villarreal, Compiladora. México: UNAM-X., pp. 117-132.

PERALTA, M. Victoria (1996). La pertinencia sociocultural de los currículos educacionales. Un criterio esencial de calidad para la educación inicial latinoamericana., Santiago, Chile: JUNJI.

REIMERS, Fernando (2003). Necesidades de una política de educación inicial en América Latina y el Caribe. En: La necesidad de una política de educación inicial en América Latina y el Caribe. Fernando, Reimers. et al. México: UNESCO.

RIVERO, José. (1998). La Educación Infantil en el Siglo XXI. Ponencia presentada en el Congreso de Madrid, en línea <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d072.pdf>

ROGOFF, Bárbara (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Piados: Barcelona.

ROSAS, Federico (1995) "México indígena un perfil estadístico." En: Educación 2001. México.

SALCEDO, José (1998) Multiculturalismo: Orientaciones para una argumentación pluralista. México: Plaza y Valdés.

SARTORI, Giovanni (2001) La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. México: Taurus.

SPITZ, René (2001) El primer año de vida del niño. México: FCE.

STAPLES, Ann (1994) La periodización. En: Memorias del primer simposio de educación. Galvan, et al. Coords. México: CIESAS, , pp. 351-354.

STUBBS, M. (1983) Tres enfoques del Análisis del Discurso. Madrid: Alianza.

VIGOTSKY, Lev. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos aires: Editorial La Pléyade.

VOGLER, Crivello y Woodhead (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. La Haya, Paises Bajos: Fundación Bernard Van Leer.

ZABALZA, Miguel A. (1987). La calidad de la educación infantil. Madrid: Narcea

Documentos

Comisión Interamericana de Educación (2010). Programa Interamericano Sobre Atención a la Primera Infancia (documento de trabajo). Washington DC, OEA.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1993). México: Porrúa. .

Contribución de la UNICEF a la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990)
En: La Cumbre: Salvaguardia de las generaciones futuras. Cumbre Mundial en Favor de la Infancia. Nueva York: UNICEF,.

Declaración Mundial de Educación para Todos (1990). *Artículo 5: ampliar los medios al alcance de la educación básica*. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje una visión para el decenio de 1990. Documento de referencia. Jomtien, Tailandia, WCEFA, 1990. Nueva York: UNESCO.

DGEI (1996) *Hacia un Modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas*. Documento de referencia. Anexo V. México: DGEI.

Grupo Intersectorial de Trabajo sobre Indicadores de la Primera Infancia (2001)
Foro sobre indicadores de bienestar de la primera infancia. México: SEP- UNAM- SSA-DIF-UNISEF-UNESCO.

Indicadores de los pueblos indígenas de México, 2002. (2009) En:
(www.cdi.gob.mx consultado el 24 de noviembre de 2012).

INEGI (1992). XI Censo General de Población y Vivienda 1990. Resumen general. México: INEGI.

INI. (1995) Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México. Coordinador Arnulfo Embriz. México: INI.

Ley General de Educación (1993) México: Poder Ejecutivo Nacional.

Programa de Desarrollo Educativo. 1995-2000.

Programa de Desarrollo Educativo. 2001-2006.

Programa de Desarrollo Educativo. 2007-2012.

SEP (1994). *Manual de organización de la Dirección General de Educación Indígena*. México: DGEI.

SEP-DGEI (1988) Plan y Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena. México: SEP-DGEI.

SEP-DGEI (1991) Propuesta Pedagógica de Educación Inicial Indígena. México: SEP-DGEI.

SEP-DGEI (1992) Programa de Educación Inicial. Documento de trabajo. México: SEP-DGEI.

SEP-DGEI (1994) Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas. México: SEP-DGEI.

SEP-DGEI (1994). Antecedentes de la educación inicial indígena. Documento elaborado en la Subdirección de Desarrollo Curricular Preescolar. México: Mecanograma.

SEP-DGEI (1996) Serie histórica de educación inicial. Dirección General de Educación Indígena. Población por nivel educativo. Población atendida ciclo escolar 1995-1996. México: DGEI.

SEP-DGEI (1999) Orientaciones y sugerencias para la educación inicial intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. México: SEP-DGEI.

SEP-DGEI (2002) Estadísticas educativas. Subdirección de Planeación. México: DGEI.

SEP-DGEI (2004) Lineamientos para la educación inicial indígena. México: SEP-DGEI.

UNICEF (1990) Contribución de la UNICEF a la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia En: La Cumbre: Salvaguardia de las generaciones futuras. Cumbre Mundial en Favor de la Infancia. UNICEF, Nueva York,. p. 2