

Alumnos, padres y cultura: la mirada de los profesores de escuelas interculturales bilingües en Chiapas

Oscar Cruz Pérez

Germán Alejandro García Lara

Introducción

Desde la perspectiva de las políticas educativas, las funciones de la escuela intercultural y el quehacer de los profesores en Chiapas están fuertemente cuestionadas. Uno de tales cuestionamientos, se fundamenta en los bajos puntajes de los alumnos en la prueba ENLACE 2009, que ubican al estado en el último lugar de “aprovechamiento” en español y matemáticas. Las autoridades atribuyen esta situación a las condiciones de dispersión que presentan las comunidades y a las características étnicas de sus pobladores. En este discurso, se establece una relación de causalidad en donde el indígena es el “problema” sin discutirse los contenidos culturales que evalúa la prueba y que, por supuesto, poco o nada tienen que ver con lo indígena. El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia, de tipo cualitativo-fenomenológico, acerca del ejercicio del poder en la escuela intercultural. Es un estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües de educación primaria de comunidades de los municipios Ocozacoautla y Berriozábal del estado de Chiapas, tiene como objetivo, describir el discurso de los profesores sobre la condición de alumno y padre de familia en la escuela intercultural, que permita dar cuenta de las formas y mecanismos de dominación y ejercicio del poder.

La vida en las escuelas es una situación tan cercana y a la vez ignorada (Rockwell, 1995), no es un misterio lo que se vive en las aulas (Ganem, 2002), sino un proceso complejo, multidimensional e impredecible (Gimeno, 2002), donde se construyen historias, formas de pensar, ser y estar y un espacio de clausura y apertura del mundo.

El aula, los procesos sociales y pedagógicos que en ella se llevan a cabo han sido objeto de investigación desde la perspectiva cualitativa para captar desde dentro lo que sucede allí, con sus actores y sus producciones. *El proceso pedagógico es tan complejo, y nuestros conocimientos tan escasos, que es necesario describir y comprender antes de prescribir* (Coll, 1995, p. 87).

La educación intercultural es una modalidad política-pedagógica muy reciente, por lo que sus referentes teóricos, procesos metodológicos y prácticas, están en construcción; sin embargo, la proliferación de textos, los encuentros académicos en diferentes partes del mundo, las monografías publicadas, las propuestas curriculares de la educación intercultural, algunas producciones de investigación, muestran el interés y las preocupaciones que ha despertado. Algunos teóricos sostienen que los temas relacionados con la multiculturalidad e interculturalidad en educación, son todavía recientes (Jordán, 1994; Bertely, 2006; Mari, 2007), que hace falta transitar más por las aulas, por las escuelas y los escenarios concretos para construir un cuerpo importante de datos e información para estar en condiciones de dar cuenta de manera más precisa de ella y aportar nuevas realidades al conocimiento. Sabedores que es una propuesta muy reciente, se hace indispensable conocer qué sucede en los espacios concretos de intervención. Los problemas de la educación en México y en Chiapas en particular no están resueltos, por lo que, la investigación educativa está comprometida a revisar lo que acontece en los espacios de la escuela, para estar en condiciones de mostrar las características, condiciones y realidades de las relaciones pedagógicas en los espacios interculturales.

Proceso metodológico para la investigación

Esta investigación parte de la idea de Bourdieu (2000), de que todo objeto de investigación se construye. La metodología para ir recogiendo o produciendo los datos se va construyendo, definiendo y redefiniendo, a

partir del contacto con los escenarios y las primeras reflexiones de los datos que se van recuperando. En este sentido, el trabajo investigativo se realizó en los términos y fundamentos de la fenomenología, cuyos principios son: la realidad, construcción social, que no existe una sola, sino múltiples y diversas dependiendo de los grupos sociales y culturales, esta realidad se origina en sus pensamientos y dan sentido a las relaciones, a lo que los actores hacen, a la vida y a la naturaleza (Javiedes, 2001). Está comprometida a dar cuenta cómo y de qué forma las personas otorgan sentido a las cosas y a los actos de su vida cotidiana y propone que el mundo social debe ser estudiado en su “estado natural”, sin ser “contaminado” por el investigador. Esto significa que el escenario de la investigación no debe ser creado artificialmente, más bien el investigador debe insertarse por un periodo largo de tiempo en el contexto mismo donde los sujetos estudiados viven y conviven de una forma espontánea, e ir integrando un registro cuidadoso de lo que sucede en ese contexto mediante la recolección de notas de campo, entrevistas, otras formas y medios de obtención de información.

La perspectiva fenomenológica, exige que el investigador establezca relación con los sujetos de estudio. Estar en el espacio y el momento donde se dan los intercambios sociales es indispensable para “captar” la cotidianidad de la vida en las aulas y propiamente en el acto pedagógico. Lo importante es experimentar la realidad tal como ellos la experimentan, para ello, es indispensable establecer una relación de aceptación y respeto de lo que hacen y dicen, tratando de comprender cómo ven las situaciones, las relaciones, los alumnos y el mundo de la escuela.

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

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

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

Para este trabajo, se consideran cinco entrevistas realizadas a los profesores, mismas que fueron audiograbadas y transcritas textualmente, así como registros de observación.

Contexto de la investigación

Las características propias de la población y sujetos que participaron en el estudio presentan altos índices de marginación y exclusión social, se ubican en los municipios de Ocozocoautla y Berriozábal, municipios fronterizos con Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, mismas que facilitaron el acceso y la permanencia en el contexto. Las comunidades objeto de investigación son El Aguacero perteneciente al municipio de Ocozocoautla de Espinosa, ubicado en la parte occidental del estado de Chiapas, abarcando parte de la depresión central y de las montañas del norte; y Vista Hermosa, del municipio de Berriozábal, que se asienta en la Depresión Central, limita al norte con los municipios de Tecpatán, y Copainalá, al este con Tuxtla Gutiérrez y San Fernando y al oeste con Ocozocoautla de Espinosa.

Las condiciones de pobreza y exclusión social son compartidas por las dos comunidades. Las dos poblaciones se integran por inmigrantes establecidos irregularmente, con una diversidad cultural y bilingüismo. Llama la atención que siendo comunidades que están muy cerca de la capital del estado compartan, igual que la mayoría de la poblaciones de

Chiapas, condiciones de pobreza y exclusión. Las actividades primarias sin ningún recurso tecnificado, salvo los plaguicidas, fertilizantes y herbicidas, el comercio informal de la “tiendita”, la salida de la comunidad todos los días para emplearse de albañil, peón, podador de árboles, trabajo de jardinería, venta de sus productos agrícolas y de plantas de ornato son las formas de subsistencia de los pobladores de estas comunidades.

En esta realidad es cuando se cuestiona la idea de la homogeneidad y progreso que aboga la sociedad global, la sociedad mercantilista neoliberal, que la sociedad debe de sostenerse y caminar a mejores condiciones de vida a través de la economía de mercado, de la libre empresa y de la competencia. Ornelas (2003, p. 21) sostiene que: *No es políticamente ético tener segmentos modernos y avanzados al lado de grandes proporciones de poblaciones muy atrasadas, en condiciones de marginación y exclusión. Esto, en el largo plazo, atenta contra la nación.*

Sujetos

Lo conforman cinco profesores; tres de la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón y dos de la escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl, que constituyen el total de profesores de ambas escuelas.

La escuela Cristóbal Colón, se ubica en la comunidad El Aguacero, cuenta con tres profesores frente a grupo, uno de ellos funge además como director, dos profesores son originarios de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y uno de San Cristóbal Las Casas, Chiapas. Tienen más de diez años de antigüedad en la docencia para poblaciones indígenas. La escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl se ubica en la comunidad Vista Hermosa del municipio de Berriozábal, es bidocente, laboran el profesor Beto quien es el director de la escuela, además de encargarse de enseñar a los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado; y la profesora Flor que atiende a los niños de primero, segundo y tercer grado, en total son 44 alumnos distribuidos en los dos grupos. Ambos tienen origen indígena.

El director, que también atiende a uno de los grupos, se encarga de hacer los trámites ante la supervisión de la zona, llevando y trayendo oficios, asistiendo a las reuniones de trabajo, haciendo los trámites para

la inscripción de los alumnos, elaborando reporte de calificaciones e informes mensuales y de fin de curso. Es quien coordina las reuniones de padres de familia, solicita el apoyo para la limpieza de las áreas de la escuela y se hace responsable de los incidentes que puedan ocurrir en el centro escolar. En el cuadro 1 se presentan algunas características de ellos.

Cuadro 1. Características de los profesores de las escuelas primaria interculturales bilingües

Profesor ¹	Edad (años)	Anti-güedad (años)	Formación al inicio de la docencia	Formación actual	Lengua que domina	Grado que atiende	Escuela
Arqui	37	11	Preparatoria	Licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena	Español	Primero y segundo	Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Cristóbal Colón
Far	44	18	Licenciatura en pedagogía	Licenciatura en Pedagogía y en Educación Indígena	Español	Quinto y sexto	
Tono	52	18	Primaria	Primaria	Tsotsil Español	Tercero y cuarto	
Beto	44	24	Bachillerato pedagógico	Bachillerato pedagógico	Tsotsil Español	Cuarto, quinto y sexto	Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Netzahualcóyotl
Flor	37	11	Bachillerato	Licenciatura en Educación Indígena	Tsotsil Español	Primero, segundo y tercero	

Fuente: Producción a partir de datos recuperados en entrevistas personales

La perspectiva de los agentes educativos

El alumno indígena es más cerrado

La evaluación es un proceso permanente que conlleva a hacer juicios sobre un objeto, una situación, proceso o persona, que se deriva de la

¹ Los nombres de los profesores son ficticios para proteger la identidad personal.

obtención de información y de experiencias personales que justifican la toma de decisiones. Es una actividad cotidiana que implica una representación cognoscitiva, afectiva y valorativa de una realidad en la que se imbrican los valores, percepciones, explicaciones, conceptos, categorías y procesos para obtener y procesar la información. Además, favorece la asunción de actitudes y comportamientos frente al objeto evaluado. La evaluación no es una actividad exclusiva de la escuela, pero la escuela es la institución que más evalúa a un individuo en un determinado lapso de tiempo. El alumno será evaluado no solamente en su aprendizaje sino también en su lenguaje, vestimenta y conducta. En este proceso de evaluación, se clasifica, se ordena, se estereotipa, se estigmatiza y se excluye, en palabras de (Foucault, 1978) se examina y es en este ejercicio donde el poder asume su máximo esplendor.

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

En una entrevista realizada a una profesora sostiene que:

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

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

La profesora con sus propios referentes, conocimiento, experiencias emocionales y racionales sitúa a los alumnos de poblaciones indígenas en situación radicalmente distinta y desventajosa con relación a los alumnos de poblaciones urbanas. Asimismo no puede orientar su práctica a las lógicas de sus alumnos porque éstos le parecen *cerrados*. Los alumnos son cualificados como incapaces para apropiarse de los contenidos escolares, mientras ella se identifica como ladino², en el lugar de la capacidad y del saber. Su concepción sobre los problemas de aprendizaje en los alumnos y de los bajos índices de aprovechamiento de la población estudiantil indígena, coincide con posturas occidentalizadas y ladinizadas que sostienen que *el indio es un problema*.

Esta situación también la comparte el profesor Far, cuando sostiene:

Sí, por lo mismo que, que no sé, pero la cosa es que aunque por más que quisieras que aprendieran, pero no todos, como que no captan porque otros están distraídos, o que otros no le ponen importancia, no le ponen la madurez de aprender y entonces... ahí es donde tambalean pue que no, no sé si porque... piensan en otras cosas o puedan tener algunas dificultades en sus casas, ... y es donde ellos, aunque por más que esté presente, que esté su mente, que mire y todo eso, pero su mente está a otro lado, están idos (E/Far, octubre, 2009, OCP).

La concepción de los profesores, de manera más sutil, es la misma que la de los colonizadores de América, quienes consideraban que los nativos eran inferiores e incapaces de interrogarlos como civilización, porque eran salvajes.

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

² Ladino. En Chiapas, es un concepto utilizado para nombrar al mestizo que solamente habla castellano y que no es indígena u originario de una etnia local.

En este sentido, se rompe con la idea que la escuela intercultural reconoce las diferencias y se apoya en ellas para promover aprendizaje significativo, relevantes y contextualizados. De esta manera, la condición de indígena sigue siendo un *problema* para cumplir con los objetivos de la escuela. Es una concepción que nos remite o nos recuerda cómo se ha entendido esta condición en la convivencia en México desde la época de la Colonia. Aparece como síntoma de la discriminación, rechazo y de una forma encubierta de racismo: *Los arraigados prejuicios y la naturalidad de las conductas discriminatorias no se reconocen, entre nuestras poblaciones mayoritarias, como racismo. Son tan naturalizadas que no tienen nombre* (Schmelkes, 2001, p. 12). En el mejor de los casos estas actitudes racistas se transforman en paternalismos, anécdotas folclóricas o utilización coyuntural de sus rasgos típicos.

La lengua materna de los alumnos como déficit

Sobre la importancia de la enseñanza en lengua materna un profesor nos dice:

...en primero (primer grado) es importante que el maestro hable la lengua materna del niño porque el niño aún no tiene el dominio del español y con base en lo que es el aprendizaje del español y... va poder... va poder socializarse, va poder platicar con el maestro...”. ya los que están en segundo, que están en segundo o más grandes, pues ya le entienden al español, le entienden, ya los grados posteriores ya... (E/Tono, julio 2008, OCP).

La incorporación del español al lenguaje de los niños viene a ocupar el lugar de una obligación, mismo que aparece en las primeras experiencias del alumno en la escuela para que una vez introyectado pase a formar parte de una condición “natural” del proceso educativo. Por otro lado, el dominio del idioma español va a permitir la posibilidad de hacer las tareas, participar en clases, leer los textos que están en ese idioma, no ser flojos para incorporarse al trabajo que exige el aprendizaje escolar y dejar lo *incivilizado* que caracteriza a los grupos indígenas. El riesgo

de permanecer salvaje está en función de la imposibilidad de adquirir la lengua *legítima*, sin ella se permanece en la ignorancia y con esta última, el desorden y la violencia hacia los otros.

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

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

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

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

Las comparaciones entre niños de comunidades urbanas y los provenientes de comunidades indígenas que hace el maestro, se magnifican, muestran un antagonismo en las formas de relacionarse con los contenidos académicos y las aptitudes y comportamientos que muestran en la

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

La forma en que evalúan los profesores a sus alumnos definen en gran medida, las actividades de enseñanza que éstos proponen para ellos. Para Delamont (1984) los profesores nunca dejan de evaluar a sus alumnos, es una condición necesaria para que el maestro defina lo que pueden o no hacer, lo que debe o no enseñar, al respecto sostiene que:

...para que el profesor actúe hacia el alumno debe tener alguna concepción de él, algunas expectativas de lo que el alumno hará y dirá. Las perspectivas de los profesores sobre los alumnos son un elemento muy importante en la interacción en la clase, y se debe dedicar algún tiempo a formarse una opinión sobre los alumnos (Delamont, 1984, p. 73).

Sin embargo, estas perspectivas se convierten fácilmente en etiquetas y estereotipos que homogenizan los grupos y entorpecen el acto educativo. En el caso particular que nos ocupa, se observa que los profesores estudiados estereotipan a los alumnos generándose lo que se conoce como *profecía de la autorealización*.³ En este sentido los profesores tienen una estimación baja de la capacidad de los alumnos, por lo que no intentan enseñarle muchos conocimientos y tampoco esperan que ellos aprendan lo suficiente.

Wittrock (1986, p. 505), expresa al respecto:

³ Si los profesores creen que un niño es poco “espabilado” lo tratarán de forma distinta, el niño interiorizará ese juicio y se comportará en concordancia, estableciéndose un círculo vicioso (Delamont, 1984, p. 77).

Si los docentes no se consideran responsables de los éxitos y fracasos de los alumnos y no ven ninguna relación entre su conducta y el rendimiento de éstos, es poco probable que se esfuercen por mejorar el rendimiento de los alumnos en el aula.

Estudiar o aprender lo que la escuela pide, no es algo que le interese al niño, más bien es un deseo, una necesidad o un interés de los adultos. El niño se ha enterado por comentarios de las recompensas que se obtienen a través de la formación escolar, no es una necesidad que trastoque su vida infantil. En este sentido, el niño no sabe lo que ignora, además no se interesa en saberlo, es la escuela la que define lo que los niños deben aprender porque no lo saben. De esta manera el niño que llega a la escuela se da cuenta que el profesor es quien le da importancia a lo que no sabe o ignora el alumno.

En entrevista con el profesor nos comparte:

Maestro: Sí yo les ando, yo les estoy repitiendo como a veces le digo yo, soy un disco rayado ya, de que todas las mañanas es repetido todo para que me cumplan, que lleguen temprano, que hagan la tarea, que... bueno, eso es lo que he observado de que siempre la formación es repetitiva, todo es repetido, ¿Para qué lo hago? para que ellos también le vayan entendiendo poco a poco, que ellos cumplan porque hay veces que llegan bien tarde y yo no puedo entrar así, porque si entro así, ellos ya no entran, los tengo que esperar todos. Y llegó el momento que con los padres de familia hice una reunión y les digo:

-¿Qué pasó?

-Pss, cierre usted la puerta, me dijeron.

-Bueno. Lo probé yo cerrar la puerta, entraron cinco, ¡aaaah, feliz ellos!, para ellos mejor.

Investigador: O sea, eso de formarlos es de obligarlos a que lleguen... que usted es quien los va a meter...

Maestro: Sí, yo los voy a llevar a todos, sí los que yo veo que no están los mando a traer... sí, los mando a traer tú ve a ver a fulano, tú ve a traer a fulano y así para que así ya los lleve yo a todos.

Investigador: Porque ellos solitos...

Maestro: Ya no llegan, ya no entran, por eso es que yo he estado hasta las nueve, nueve y cuarto... el horario es que debemos de estar ya ocho y media pero no vienen y si les digo ya cinco, los demás ni en cuenta, jugando en la cancha, no entran... por eso yo los tengo que formar y esperarlo los demás y irlos a traer para que ya entremos todos, sí... así es, no hay ese interés de cada niño (E/Beto, mayo 2009, OCP).

Ante la necesidad que tiene el maestro de hacer que los niños reconozcan la importancia que tiene la escuela, se identifica como un *disco rayado*, que repite y repite, lenta y constantemente, que cumplan, que se comprometan, que lleguen a la escuela. También reconoce que sin alumnos su tarea educativa no es posible, necesita de la presencia de ellos para iniciar su quehacer.

Los padres son parte del problema

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

...pero por lo mismo de que... también los niños no le echan ganas, no les ayudan sus papás ni sus mamás, ni nadie y entonces solo los niños y los maestros nomás y entonces eso es lo que les dificulta un poco a los niños por lo mismo que no tienen tanto el apoyo de sus papás... si hablamos de la ciudad son más diferentes, allá tienen más el apoyo en cualquier material y todo eso, allá les compran, pero en este caso de nosotros es más difícil porque a veces no traen lápiz, a veces no traen cuaderno, que.. a pesar de que el gobierno les da útiles escolares, pero como no les cuesta los papás eh... para ellos es más fácil este... romper hojas, este... desperdiciar, dibujar, y así... ju-

garlos... las hojas y eso no nos parece, que entre más les dan menos lo cuidan y entonces quiere decir que no lo valoran lo que les dan, ¿por qué?, por lo mismo de que no les cuesta (E/Flor, mayo 2008, OCP).

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

Los padres también son evaluados en los comportamientos que van más allá del descuido o desinterés que muestran en el aprendizaje de sus hijos, son criticados por la no inculcación de ciertos valores, como: el cuidado, el respeto y el amor a los materiales escolares, en la dificultad de establecer los límites y la disciplina en el hogar. Es común, según Delamont (1984), que los profesores clasifiquen a las familias en buenas y malas, a partir de las características de los alumnos, de su apariencia, raza, lenguaje y vestimenta. En el caso particular de los padres de los centros escolares estudiados, se les etiqueta como irresponsables y dependientes del gobierno, con incapacidad para valorar los recursos y apoyo que otorga el Estado, en este sentido se les ubica como *malos padres*.

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

...como le he dicho a algunas señoras, hijos querías tener, hijos los tienen, y entonces hay que dedicarles un tiempcito para los hijos, mucho unos veinte o treinta minutos es suficientes para ver qué

problemas tienen, qué cosas aprendieron, qué dificultades tuviste, si aprendió o no aprendió, pero si no hay terapia en la casa... sólo el maestro está... ahí que trabaje el maestro, ahí que lo enseñe el maestro, su deber es del maestro nada más y no, no sólo es el deber de nosotros como maestros sino que... nosotros somos como instructores de... de enseñanza que... nosotros estamos para guiarlo y... que... quiere decir... pues si sólo estamos nosotros pue, quiere decir que... nomás estamos en aprende y... si no aprendes pues... ya quedó en el vacío. (E/Flor, mayo 2008, OCP).

En este discurso de la profesora, se observan visiones ladinizadas sobre el cuidado y crianza de los niños, por un lado, hace referencia a los problemas que enfrentan las familias por no controlar la fecundidad⁴ y por otro, a la falta de una cultura de la planeación,⁵

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

⁴ Las políticas de control de la natalidad argumentan que la pobreza y el subdesarrollo son consecuencias fundamentalmente del alto crecimiento de las tasas de fecundidad y nacimiento en países subdesarrollados. Para lograr el desarrollo y un alto nivel de bienestar de un pueblo es necesario contrarrestar este crecimiento. A los indígenas se les acusa de no tomar medidas de control de la natalidad porque no entienden o les falta educación.

⁵ La cultura de la planeación, hace referencia al fomento de un desarrollo ordenado y sustentable, para evitar el desorden y la anarquía, implica prever el futuro y organizar un conjunto de acciones para obtener el máximo beneficio, evitar errores y pérdida de recursos.

mujer y madre, ofrece consejos y se coloca en el lugar del saber sobre las responsabilidades que implican los cuidados de los hijos, recomienda *terapias* para recomponer los comportamientos de los niños.

A manera de cierre

Toda propuesta educativa tiene implícita o explícitamente una concepción de hombre y sociedad a partir de los intereses de los grupos hegemónicos, la educación intercultural se sostiene a partir de los postulados de una sociedad liberal, que pugna por el individualismo, la competencia con otros y la distribución desigual de los recursos y oportunidades reales.

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

Por otro lado, expresan una segregación de la población indígena en deterioro de una imagen y presentación colectiva de lo étnico, situación que muestra una actitud colonial que ha propiciado una brecha hasta hoy no superada entre lo *indio* y lo español, entre lo moderno y lo tradicional que tanto daño ha provocado a los pueblos originarios.

Las concepciones y las bajas expectativas que tienen los profesores de los alumnos y de los padres se engarzan con la pobreza de la práctica pedagógica y con el desempeño de los alumnos en las aulas.

La caracterización que se hace de los alumnos no se basa en ninguna evidencia sistemática o referente teórico, más bien se construye a partir de una ideología que se ha mantenido por siglos y ha permeado las capas sociales y las prácticas pedagógicas en donde se representa al indígena como deficitario, como salvaje. Esta ideología se construye como un proceso civilizatorio que ha permeado la educación en México y América Latina y que

se disemina en toda la sociedad, el trayecto y experiencias acumuladas en las aulas, así como en la asimilación de ciertos rasgos ideológicos comunes al gremio de maestros que generalmente se adquieren en el tránsito por la escuela normal o alguna otra institución formadora de docentes.

El discurso institucional sobre la educación intercultural se centra en el modelo liberal y no recupera una mirada crítica que articule la educación, la política y la económica para resolver los problemas de marginación social donde se insertan las escuelas de este tipo. Por otro lado, los discursos sobre el bien de la escuela son parte medular en el trabajo de *concientización* que hacen los profesores para mostrar las bondades de la educación formal institucionalizada. En este discurso se esconden los intereses de una sociedad neoliberal que intenta homogenizar a los grupos culturalmente diversos.

La evaluación que hacen los profesores provocan un deterioro del autoconcepto en los alumnos y de los padres de familia, situaciones que se alejan de los objetivos y principios que sostienen a la educación intercultural como propuesta política y pedagógica.

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

Referencias bibliográficas y documentales

- Bertely Busquets, M. (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron J. C. (2000). *El oficio de sociólogo* (22ª ed.) México: Siglo XXI.

- Coll, C. (1995). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Postgrado.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Colombia: Cince-Kapelusz.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Ganem Alarcón, P. (coord.) (2002). *Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas*. México: InterWriters.
- Gimeno, Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. España: Paidós.
- Javiedes Romero, M. de la L. (2001). La realidad formalizada. En: González M.A. y Mendoza, J. (2001). (comp.). *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México: TEC y CIIACSO.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. España: Paidós.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schemelkes, S. (2001). *Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Documento disponible en: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/023/23%20Silvia%20Schmelkes-Mapas.pdf. [Consultado el 20 de agosto de 2009].
- Wittrock, M. C. (1986). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. España: Paidós Educador.
- Ytarte, R. M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. España: Gedisa.