

Diversidad, ciudadanía y educación
Sujetos y contextos

Diversidad, ciudadanía y educación
Sujetos y contextos

Ernesto Díaz Couder

Elba Gigante

Gloria E. Ornelas

(Coordinadores)

Diversidad, ciudadanía y educación

Sujetos y contextos

Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas (coordinadores)

Primera edición, enero de 2015

© Derechos reservados por los autores Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Talpan, CP 14200, México, DF

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-192-5

JF801

D5.9

Diversidad, ciudadanía y educación : sujetos y contextos

/ coord. Ernesto Díaz Couder.

-- México : UPN, 2015

200 p. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-192-5

1. CIUDADANÍA 2. DIVERSIDAD CULTURAL

3. EDUCACIÓN I. Díaz Couder, Ernesto, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....7

Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante, Gloria E. Ornelas

CAPÍTULO 1

¿HACIA UNA CIUDADANÍA PLURICULTURAL?:

DESAFÍO EDUCATIVO 19

Magdalena Gómez

CAPÍTULO 2

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CIUDADANÍA

EN EDUCACIÓN 49

Ernesto Díaz Couder

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: CONCEPCIONES,

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS.....77

Elba Gigante, Ernesto Díaz Couder

CAPÍTULO 4

PARTICIPACIÓN CIUDADANA

JUVENIL TRIQUI.....103

Leticia Vega Hoyos, Rafael Gutiérrez

CAPÍTULO 5

JÓVENES INDÍGENAS Y UNIVERSIDADES

CONVENCIONALES.....135

Gabriela Czarny

CAPÍTULO 6

DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD, CIUDADANÍA..... Y

EDUCACIÓN EN EGRESADOS

DE POSGRADO.....157

Gloria E. Ornelas

INTRODUCCIÓN

La ciudadanía es consustancial con los Estados nacionales y la democracia en la medida en que constituye su forma característica de relación entre una nación y el Estado: la nación está constituida por ciudadanos y el Estado gobierna, legisla y juzga en su nombre. La difusión de la idea de ciudadanía ha sido asignada de manera privilegiada a las instituciones de educación pública, de ahí la estrecha vinculación entre ciudadanía y educación. Las formas específicas de ligar ciudadanía y educación manifiestan el tipo de relación entre los sujetos de la sociedad y el Estado. Esto significa que tanto la idea de ciudadanía como el papel de la educación pública no son únicas, sino que varían dependiendo de las condiciones históricas o políticas de cada Estado-nación.

Por otra parte, la ciudadanía es una forma de relación relativamente reciente (aunque su germen suele rastrearse hasta los tiempos de la Atenas clásica). Menos de 250 años si contamos a partir de la Revolución Francesa de 1789 o la norteamericana de 1776 o un poco más, si se considera el proceso de nacionalismo inglés según algunos autores (Hastings, 2000). Pero para la mayoría de las naciones la ciudadanía como sustento del Estado es menor a 200 años. México es formalmente una república desde 1824, pero es a partir de la derrota de las corrientes monárquicas con el fusilamiento de

Maximiliano de Habsburgo en 1867, que comienza a consolidarse lenta y paulatinamente como un Estado republicano. Sin embargo, esto habría que matizarlo diciendo que la concepción actual de ciudadanía es muy distinta de la prevaleciente en esos años donde sólo una fracción de la sociedad podía acceder a los derechos de ciudadano: varones, alfabetizados y con hacienda, lo cual excluía a gran parte de la población y, prácticamente, a la totalidad de la población indígena. La progresiva universalización de la ciudadanía condujo a una gama más diversa de individuos bajo la condición de ciudadanos. Recordemos que recién en 1953 las mujeres obtuvieron el derecho a sufragar y apenas en 1992 se reconoce a los indígenas como parte constitutiva de la nación y, en consecuencia, con derechos ciudadanos en tanto indígenas. La inclusión de cada vez más amplios sectores sociales y culturales en el ámbito público ha obligado a repensar la idea de ciudadanía y su papel en el ámbito educativo.

En su forma más elemental, la ciudadanía deriva del principio de que el soberano de la nación es el *pueblo*, es decir, el conjunto de los ciudadanos. En este sentido, los Estados nacionales democráticos se distinguen de las monarquías previas porque la jerarquía que ordenaba los privilegios sociales, jurídicos y políticos de los diversos segmentos de la sociedad fueron sustituidos por la igualdad jurídica de todos ante la ley, es decir, por derechos y obligaciones iguales para todos los individuos o ciudadanos. El nombre utilizado por los integrantes del movimiento social emblemático de una revolución democrática y liberal, la Revolución Francesa de 1786, para referirse a sí mismos era precisamente “ciudadanos”, en contraste, por ejemplo, con los ahora en desuso “camarada” o “compañero”, más propio de movimientos de clase. Siguiendo con este ejemplo, ciudadanía apela a la pertenencia a una nación en tanto que la camaradería invoca la pertenencia a la clase trabajadora. Pero durante los últimos años la reflexión sobre la ciudadanía se ha renovado en relación con el reconocimiento de la diversidad sociocultural en las democracias modernas. Particularidades que en la noción tra-

dicional de ciudadanía estaban relegadas al ámbito de lo *privado* (religión, lengua, etnicidad, raza, discapacidades) han pasado en la actualidad a ser reconocidas como un asunto *público* (Wieviorka, 2006). La cuestión es cómo hacer compatible la diversidad sociocultural con la ciudadanía. Hasta ahora este reto se ha tratado principalmente como una cuestión de extensión o adaptación de derechos: culturales, colectivos, lingüísticos, de género, derechos de sectores sociales específicos (niños en situación de calle, familias en pobreza extrema, jóvenes *ninias*),¹ etcétera. Sin embargo, esta estrategia muestra ya claramente su insuficiencia, como hace evidente Magda Gómez en su contribución en este volumen, al hablar de derechos pluriculturales y prácticas monoculturales. Tal es el caso, por ejemplo, del reconocimiento a los hablantes de lenguas indígenas del derecho a expresarse en su lengua originaria. A más de diez años de la promulgación de ese derecho continúan existiendo prácticas que excluyen a las lenguas indígenas en los espacios públicos. En otras palabras, lo que podemos observar actualmente, como se muestra en algunos de los trabajos de este volumen, va más allá del reconocimiento de derechos, vemos formas de participación que van construyendo nuevas formas de ciudadanía. En palabras de Lachenal y Pirker (2012, p. 32): “los actores sociales han hecho evolucionar sus estrategias de luchas así como la formulación de sus demandas no sólo en términos de derechos que reconocerles, sino también a través de procesos de construcción como sujetos y específicamente como sujetos de derechos”.

La “nueva” discusión sobre la ciudadanía se inició en gran medida en perspectivas antropológicas sobre el nacionalismo y la identidad,² pasando pronto al ámbito de las ciencias políticas y el derecho³ y extendiéndose con rapidez a otras disciplinas de las hu-

¹ Nos referimos a la popular abreviación para “ni estudia ni trabaja”.

² Anderson, 1993; Colom, 1998; Turner, 1993; para continuar en reflexiones éticas y de derechos humanos: Bilbeny, 1999; Olivé, 1999, 2004; Salmerón, 1998; Taylor, 1993; Villoro, 1998.

³ Rubio-Carracedo, Rosales y Méndez, 2000; Kymlicka, 1996, 2003; Vázquez, 2010.

manidades y las ciencias sociales, entre ellas, la educación. La discusión sobre ciudadanía y educación abarca numerosos enfoques y temáticas específicas que se han ido expandiendo a lo largo de los años. En particular, en el ámbito hispanohablante se han venido realizando contribuciones significativas que van desde su inclusión en estados plurales, como derecho de minorías, como formación ciudadana y para la paz o como acciones afirmativas.⁴

Las contribuciones incluidas en este volumen, por su parte, buscan aportar a la interpretación de la ciudadanía en *contextos* de diversidad sociocultural atendiendo a diversos *sujetos* participantes en los procesos educativos. De ahí el título del presente volumen. Nos interesa indagar las formas reales, por así decir, de participación en las cuestiones públicas por parte de colectivos indígenas en distintos contextos, no sólo en los contextos rurales o comunitarios tradicionales. Buscamos indagar acerca de las formas de participación ciudadana (las que realmente existen, no las que deberían de ser) por parte de diversos sujetos culturalmente distintos en contextos igualmente distintos. Así encontramos indígenas urbanos pero que se distinguen en tanto jóvenes o en tanto grupos con demandas sociales específicas, cada uno con sus propias estrategias de participación. Si bien estas formas de participación se manifiestan también en los ámbitos escolares, con frecuencia su origen proviene de experiencias extraescolares, por lo que conocer o comprender éstas últimas resulta necesario para entender los procesos educativos.

Hay una considerable tendencia actual que va en el mismo sentido de nuestros intereses, es decir, la búsqueda de formas reales de participación o actuación en los asuntos públicos.⁵

⁴ Acevedo Rodrigo y López Caballero, 2012; Ansion y Tubino, 2007; Arriola, 2007; Bello, 2009; Bolívar, 2004; CIFYH, 2008; De la Cadena, 2008; del Álcazar Chávez, 2003; Jardim y López, 2013; López, 2009; Martínez Martín, 2006; Piña Osorio, 2012; Rodríguez Castillo, 2005; Rodríguez McKeon, 2009; Sifuentes, 2007; Silva y Cabrera, 2013; Vargas Peña, 2007; Vázquez, 2010; Vigil y Zariquiey, 2003.

⁵ Acevedo Rodrigo y López Caballero, 2012; Gordillo y Hirsch, 2010; Jardim y López, 2013; Rufer, 2012.

Este volumen presenta una combinación de investigaciones originales a partir de la exploración de perspectivas conceptuales nuevas o alternativas para la comprensión de la relación entre ciudadanía y diversidad en la educación. Su problemática central se aborda desde perspectivas jurídicas, lingüísticas, educativas, antropológicas e históricas. Está dirigido tanto a una audiencia especializada como a un público más amplio interesado en aspectos generales del quehacer educativo. Aspira a contribuir a una mejor comprensión de las interrelaciones entre diversidad, ciudadanía y educación en diferentes contextos y atendiendo a diferentes sujetos en la realidad mexicana y con atisbos a la región latinoamericana.

El carácter colectivo de la obra expresa tanto el interés de una comunidad argumentativa como la diversidad de posturas individuales de cada autor, asociada con la formación y la trayectoria profesional de cada uno de ellos. En algunos casos hay mayor énfasis en estudios empíricos; en otros, se acentúa la indagación conceptual, en ambos casos con el propósito de precisar y actualizar el debate acerca de las concepciones, las políticas y las prácticas educativas relacionadas con la atención de la diversidad sociocultural.

Los capítulos que aquí se presentan recogen un proceso de discusión y reflexión compartido con la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional mediante un ciclo de conferencias sobre el mismo tema de este volumen, impartidas por los integrantes de nuestro cuerpo académico. El ciclo de conferencias, en el que se han venido abordando diversas dimensiones de esta problemática con la participación de distinguidos académicos latinoamericanos, tiene como antecedente una serie de seminarios organizados por los autores de los capítulos de este trabajo.

El primer capítulo, de Magdalena Gómez, al indagar sobre la ciudadanía pluricultural, plantea la dificultad de saber si deben prevalecer los derechos colectivos de los pueblos indígenas sobre el concepto universal de ciudadanía (y en qué situaciones o bajo qué condiciones), mediante la discusión de una serie de tensiones sociales entre desigualdad y discriminación, entre pueblos y ciudadanía, entre

indígenas urbanos y colectivos urbanos no indígenas, que resultan en lo que llama “ciudadanías precarias” y que constituyen un serio desafío para una ciudadanía ampliada en la que, como ya hemos mencionado, puedan hacerse compatibles el respeto a la diversidad cultural y los derechos ciudadanos. La discusión desarrolla preguntas relevantes a resolver para avanzar en la construcción de tal ciudadanía ampliada.

El capítulo de Ernesto Díaz Couder sobre diversidad lingüística y ciudadanía propone la coexistencia de ciudadanías paralelas en México derivadas de dos tradiciones culturales distintas –la europea y la mesoamericana– que no hemos logrado integrar en nuestra idea de nación y, por tanto, tampoco en nuestras políticas lingüísticas y educativas. La concepción europea de ciudadanía está asociada a la pertenencia a una nación cultural, que conduce a una noción excluyente y diferenciadora de las lenguas. Es decir, a un nacionalismo lingüístico poco amigable con la diversidad lingüística. Por su parte, la visión mesoamericana se sustenta en la entidad que ha organizado la vida política y social de los pueblos mesoamericanos desde su origen: el *altépetl* o comunidad campesina. Se trata de un principio que ordena la vida económica, política, religiosa y social de la población indígena rural. En este caso, la identidad lingüística no es un factor principal para pertenecer a una comunidad, lo importante son los vínculos de parentesco y el respeto a las normas de ésta. Las implicaciones de la coexistencia de estas dos tradiciones culturales y sus correspondientes visiones de la ciudadanía, ayudan a comprender mejor los procesos socioculturales que impiden el éxito de programas y políticas lingüísticas y educativas.

El capítulo de Gigante y Díaz Couder sobre concepciones, políticas y prácticas vinculadas con la atención educativa de la diversidad sociocultural en México, intenta una puesta al día de las perspectivas teóricas y experiencias en este campo. Los autores recorren mediante una periodización histórica los avatares de la cambiante relación entre el Estado y los pueblos indígenas, plasmada en políticas y programas educativos más coherentes con las

transformaciones sociales que se buscan en cada periodo, que con las condiciones y aspiraciones existentes en sujetos concretos de cada etapa. Esto sigue ocurriendo en la actualidad, donde el discurso cultural vigente sobre lo indígena, elaborado a mediados del siglo XX, continúa orientando las propuestas y políticas educativas mientras las sociedades indígenas, en particular entre los jóvenes, han reformulado los elementos constitutivos de su identidad indígena, sin necesariamente renunciar a ella. Por último, se esbozan los debates actuales y las perspectivas que podrían aportar a una educación más pertinente.

En el capítulo de Vega y Gutiérrez se analiza y discute cómo la participación ciudadana étnica, a través de acciones conjuntas de niños, muchachos y adultos indígenas triqui en el tequio, trabajo infantil, defensa de terrenos invadidos y manifestaciones callejeras con el fin de contribuir al bienestar familiar y de la comunidad en ambientes urbanos, suele ser rechazada por autoridades escolares que, desde una concepción occidental de la niñez, considera que contraviene su desarrollo natural y académico. Esta concepción occidental tiende a homogeneizar la diversidad cultural infantil/juvenil y restringe la participación ciudadana de los niños a la mera expresión de sus opiniones en todos los asuntos que les competen, pero alejados del mundo problemático de los adultos. Un ejemplo de ello son los ejercicios oficiales de participación de la ciudadanía infantil, realizados por instituciones oficiales relacionadas con la protección de niños y jóvenes en México.

A su vez, presenta la forma en que la escuela continúa compartiendo una noción de ciudadanía de estatus en la que el reconocimiento de ésta viene condicionado por la pertenencia a la mayoría de edad o a cierta identidad nacional. Se trata de un concepto de ciudadanía excluyente, pues no reconoce las prácticas ciudadanas de los escolares menores de 18 años de edad ni la diversidad de sus ciudadanía étnicas. No obstante, al mismo tiempo intenta transitar hacia una concepción de ciudadanía de proceso de carácter democrático e intercultural, proponiendo en el currículo general

contenidos y ejercicios de formación ciudadana y de la diversidad cultural, que estimulen en el alumnado el pensar, valorar y formar una ciudadanía activa, responsable, crítica, implicada en la construcción de procesos sociales y asuntos políticos y culturales de una manera interactiva y comprometida con la familia, comunidad, Estado o nación, apuntando hacia una convivencia armónica y pacífica, basada en la igualdad y equidad de todas las personas, sean mujeres, hombres o pertenezcan a un grupo cultural u otro, así como en sus derechos humanos y fundamentales, y promulgando una educación intercultural bilingüe que pretende el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas del país.

Por su parte, el texto de Gabriela Czarny en torno a los significados que tiene la escolaridad de grado en estudiantes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional, muestra las condiciones en que se reproduce la construcción de la pertenencia étnico-comunitaria en una universidad no intercultural, contribuyendo así a reconocer los múltiples significados que tiene la universidad en tanto espacio potenciador en sociedades pluriculturales y a debatir sobre el papel de las instituciones de educación superior convencionales en la conformación de ciudadanía intercultural en igualdad de condiciones que aseguren la pervivencia, la continuidad y el reconocimiento de la especificidad de colectividades socioculturales diferentes, así como sus expectativas y demandas sobre el papel que debe cumplir la educación superior para el cumplimiento de sus derechos específicos. Todo ello apoyado en el contexto de la discusión latinoamericana en torno a la función que dicho nivel educativo tiene en la construcción de una ciudadanía intercultural, así como en la etnografía-crítica que recuperó las voces de estudiantes indígenas y algunos no indígenas, sobre todo de la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, en su sede Ajusco de la Ciudad de México.

Por último, el capítulo de Gloria Ornelas analiza la vinculación explícita e implícita entre las categorías de diversidad, intercultural-

ralidad y ciudadanía, que aparece dentro de la formación adquirida en una maestría con énfasis en la diversidad sociocultural y lingüística, en los avances de investigación y las tesis para obtener dicho grado, así como en las concepciones y prácticas profesionales educativas que ejercen un grupo de egresados contrastando los referentes teórico-metodológicos de sus objetos de estudio y sus expectativas al retomar los espacios laborales, frente a las realidades institucionales encontradas, las políticas educativas en torno a la diversidad e interculturalidad y su tratamiento cotidiano, las reformas educativas en el nivel básico y medio superior, así como en torno a las diferentes percepciones de la diversidad y del ejercicio ciudadano de los sujetos educativos, tanto estatales, institucionales, directivos, docentes, padres de familia, profesores y alumnos, esbozados por dichos egresados, algunos de ellos entrevistados en el contexto del proceso electoral mexicano del 2012.

A partir de lo anterior fue posible identificar otras dimensiones de los paradigmas de diversidad, interculturalidad y ciudadanía dentro de las prácticas educativas enmarcadas en la atención educativa de la diversidad sociocultural, el diálogo de saberes y la ciudadanía, y sus contradicciones dentro de sistemas educativos nacionales en Estados autodefinidos como plurilingües y multiculturales, como es el caso de América Latina, en general, y de México, en particular.

Ernesto Díaz Couder

Elba Gigante

Gloria E. Ornelas

REFERENCIAS

LIBROS

- Acevedo, A. y López Caballero, P. (2012). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México-Cinvestav.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: FCE.

- Ansion, J. y Tubino, F. (Eds.). (2007). *Educación en la ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad de la Frontera.
- Bello, A. (2009). Multiculturalismo, ciudadanía y pueblos indígenas. En L. Valladares, M. L. Pérez Ruiz y M. Zárate (Eds.), *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 79-116). México: UAM.
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona, España: Ariel.
- Colom, F. (1998). *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona, España: Anthropos.
- De la Cadena, M. (Ed.). (2008). *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Popayán, Colombia: Envión.
- Del Álcazar Chávez, M. (2003). Ciudadanía multicultural o ciudadanía indígena: hacia una concepción de ciudadanía diferenciada. En N. Vigil y R. Zariquiey (Eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas* (pp. 43-58). Lima, Perú: GTZ-PUCP.
- Gordillo, G. y S. Hirsch (Eds.) (2010). *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades*. Madrid: Cambridge University Press.
- Jardim, D. F. y López, L. C. (Eds.) (2013). *Políticas de diversidad. (In)visibilidades, pluralidad e ciudadanía em uma perspectiva antropológica*. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, España: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, España: Paidós.
- Lachenal, C. y Pirker, K. (2012). Hacia una lectura dinámica de la relación entre movimientos sociales, derechos y ciudadanía. En C. Lachenal y K. Pirker (Eds.), *Movimientos sociales, derechos y nuevas ciudadanías en América Latina* (pp. 19-39). Barcelona, España: Fundar-Gedisa.
- López, L. E. (Ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Funproeib-Plural Editores.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós-UNAM.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
- Piña Osorio, J. M. (Ed.). (2012). *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*. Madrid-México: Ediciones Díaz de Santos-Ediciones D. D. S.
- Rodríguez McKeon, L. (2009). *La configuración de la formación ciudadana en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: UPN.
- Rubio-Carracedo, J., Rosales, J. M. y Toscano, M. (2000). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid, España: Editorial Trota.

- Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. Corona Belkin y O. Kaltmeier (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 55-82). Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Salmerón, F. (1998). *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Paidós-UNAM.
- Sifuentes, H. (2007). *Migración, cultura y ciudadanía. Los Mixtecos en Torreón*. (Tesis de Maestría), México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: FCE.
- Vigil, N. y Zariquiey, R. (Eds.). (2003). *Ciudadanías inconclusas*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú - Cooperación Alemana al Desarrollo.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.
- Wieviorka, M. (2006). Cultura, sociedad y democracia. En D. Gutiérrez Martínez (Ed.), *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas* (pp. 25-76). México: UNAM - El Colegio de México - Siglo XXI.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Arriola, A. M. (2007). La frontera sur de México: El derecho a la ciudadanía multicultural. *Cultura y representaciones sociales*, 1 (2), 121-135.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 15-38.
- CIFFyH. (2008). *Pensares*, 5 (Número temático sobre "Ciudadanías"). Córdoba, Argentina: CIFFyH-Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación* (42), 85-102.
- Rodríguez Castillo, L. (2005). Etnicidad y ciudadanía en los márgenes del conflicto. La lucha por la territorialidad en la selva-fronteriza de Chiapas, México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLVII (195), 163-194.
- Silva, G. F. y Cabrera, F. A. (2013). Formação de professores: perspectivas docentes para a construção da cidadania intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (1).
- Turner, T. (1993). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it? *Cultural Anthropology*, 8, 411-429.
- Vargas Peña, J. M. (2007). La diferencia como valor: hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (2).
- Vázquez, A. (2010). El concepto de ciudadanía en la democracia liberal y sus límites. *Cultura y Representaciones Sociales*, 4 (8), 140-157.

CAPÍTULO I
¿HACIA UNA CIUDADANÍA PLURICULTURAL?:
DESAFÍO EDUCATIVO

Magdalena Gómez¹

INTRODUCCIÓN

En este texto referiré a los derechos colectivos de los pueblos indígenas como vínculo para abordar el contraste con los derechos individuales de los indígenas que habitan en las ciudades. Todo ello para analizar si debe o no prevalecer el concepto universal de ciudadanía en estos escenarios frente a los derechos colectivos de los pueblos. En seguida abordaré la situación de discriminación por parte de la sociedad no indígena, lo cual a mi juicio incide en la afectación de la ciudadanía indígena. Me detengo en la problemática de los indígenas urbanos, pues constituye un punto de quiebre en la visión tradicional de indígenas autoconfinados en sus territorios. En todo caso planteo la pregunta sobre la portabilidad de las identidades y si éstas deben pensarse sólo desde la clave de los sujetos individuales

¹ UPN, correo electrónico: magdgomez@hotmail.com

que las asumen, tal es la trayectoria de este texto. Por último esbozo una conclusión necesariamente inacabada, tras colocar preguntas abiertas en especial para el campo educativo, que aún demandan la construcción colectiva de respuestas-propuestas.

DE LA POBREZA MULTIFUNCIONAL A LA DISCRIMINACIÓN ESTRUCTURAL

Me ubico a partir del punto que abrieron los muy emblemáticos Acuerdos de San Andrés en 1996² y 12 años después de la contrarreforma indígena del 2001. A esa distancia encontramos unos saldos negativos, pues no se fortaleció la autonomía, salvo las experiencias indígenas declaradas “de hecho”.³ Antes y después de tal etapa la realidad de la profunda desigualdad de los pueblos indígenas se hace presente. El impacto universalista de políticas del llamado combate a la pobreza no la disminuye ni ofrece mínimamente condiciones para valorar el componente pluricultural (Roberts, 2012). Hoy se reconoce desde espacios oficiales que:

- En México, las condiciones de desigualdad y hasta la discriminación hacia los jóvenes indígenas han provocado que en este momento dos o tres de cada 100 tenga estudios universitarios, a pesar de que el gobierno federal ofrece apoyos económicos a 35,000 estudiantes provenientes de las comu-

² Firmados el 16 de febrero de 1996 por el EZLN y el gobierno federal en el contexto de los resultados de la primera mesa del diálogo y negociación sobre Derecho y Cultura Indígena. Esta negociación tiene base jurídica en la Ley para el Diálogo y la Conciliación, expedida por el Congreso de la Unión en marzo de 1995. Por acuerdo de las partes se definió una agenda para abordar las causas que dieron origen al conflicto armado y definieron los temas relacionados con Derecho y cultura indígena, Democracia y justicia, Bienestar y desarrollo, Mujer indígena, Reconciliación y distensión. Cada tema se abordó de manera sucesiva en las mesas correspondientes.

³ Juntas de Buen Gobierno en Chiapas, policía comunitaria en Guerrero, municipio de Cherán en Michoacán, entre muchas otras.

nidades indígenas “no son suficientes para solucionar la exclusión” hacia ese grupo.

- La población indígena tiene en común la prevalencia de elevados niveles de pobreza y marginación, y rezagos en salud y educación.
- En nuestro país habitan 15.7 millones de personas que se autodefinen como indígenas.
- 9.1 millones de éstos no habla lengua indígena alguna.
- Mientras que 6.6 millones mantienen vivas 68 lenguas con más de 364 variantes.
- 76% vive en situación de pobreza multidimensional (de acuerdo con la definición del Coneval).
- 98% de localidades con presencia indígena constituyen contextos de alta o muy alta marginación.
- La tasa de analfabetismo es tres veces más alta que la media nacional y sólo 2% o 3% de la población tiene educación en nivel superior.⁴

Desigualdad y discriminación

En el México actual no existen disposiciones expresas que prohíban el acceso de indígenas a ningún espacio público; sin embargo, no los encontraremos de manera cotidiana en las universidades, en los servicios de salud, como titulares de créditos a la vivienda o a la producción agropecuaria, entre otros ejemplos. Al contrario de esta imagen cotidiana existe el derecho a la no discriminación tanto a escala internacional como nacional: en la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial de la ONU, se puede leer que:

⁴ *El Universal*, 21 de junio de 2011. Datos referidos por Rodolfo Tuirán, subsecretario de Educación Superior citando al INEGI al inaugurar el Foro Inclusión Social, Equidad y Políticas Públicas en Educación Superior: Diálogo de Experiencias, organizado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

[...] la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (ONU, 1969).

De manera similar, el Artículo Primero, Párrafo Tercero, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, incluye a la no discriminación como una “garantía individual”, es decir, como un derecho de la persona que el Estado está obligado a tutelar de manera especial, incluso según una interpretación consecuente con la idea de protección constitucional, mediante el mecanismo del juicio de amparo, aunque no sólo mediante éste. Dicha cláusula antidiscriminatoria señala que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

A pesar de los derechos, la realidad camina en sentido contrario, así tenemos las siguientes formas de discriminación:

1. La discriminación verbal que mediante expresiones o chistes estigmatiza de manera informal a un grupo: “mata a un chilango”, “no seas indio”; “pareces indio”; “te bajaron del cerro a tamborazos”, por ejemplo.
2. La discriminación conductual: por ejemplo, “no compres a los chinos”, “no contrates a un mixteco o a un indio”.
3. La discriminación institucional directa: por ejemplo, rechazar el uso de la lengua indígena en la escuela.

4. La discriminación institucional indirecta cuando se impide a los pueblos el uso y disfrute de recursos para el acceso al agua para pesca o se les despoja de la tierra para el cultivo (Garduño, 2010).

CIUDADANÍAS PRECARIAS: DERECHOS PLURICULTURALES Y PRÁCTICAS MONOCULTURALES

No obstante que la ciudadanía tiene raíces históricas universales, en la región latinoamericana es a partir de 1990 que se incrementa la tendencia de atender los estudios sobre ciudadanía con un cierto nivel de prioridad, esto se explica por el auge de los movimientos de derechos humanos en busca de justicia; los fenómenos migratorios que cuestionan a los Estados nacionales sobre el tratamiento a ciudadanos de otros países portadores de otras culturas; por la instauración de regímenes democráticos en países con dictaduras.

Décadas atrás, en 1950, uno de los exponentes clásicos sobre el tema señaló en su emblemático estudio (Marshall, 1950), referido por la mayoría de autores y cuestionado por muchos de ellos (Cabrero, 2013; González y Lisbona, 2009; Lachenal y Pirker, 2013), que los derechos ciudadanos se dividen en tres clases, que surgieron a lo largo del tiempo y en distintas condiciones; están en primer lugar los derechos civiles, los derechos políticos y finalmente, los derechos sociales. Se ha señalado con razón, desde el feminismo, que excluye la visión de género; otros anotan que expresa una visión etnocéntrica, por ubicarse en el caso de Inglaterra. Sin embargo, a mi juicio, su planteamiento tiene el gran mérito de anotar un paraguas amplio de la dimensión de la ciudadanía más allá del reduccionismo del derecho a votar. Sin negar que se trata de una visión liberal y monista de evidente matriz occidental.

Nuestra historia en México en la etapa independiente forjó su propuesta en lógica de discriminación, así, las diversas Constituciones —la federal de 1824, la centralista de 1836 y las Bases Orgánicas de

1843—, establecieron condiciones para acceder a derechos fundamentales (como el ejercicio de la ciudadanía) en sí mismas excluyentes de los indígenas. Dicha propuesta estaba regulada para aquellos mexicanos que eran propietarios y que tenían acceso a “la cultura” (Gómez, 2000). Basta citar que su ejercicio requería una renta anual fija y que era causa de suspensión de ésta tener la condición de sirviente doméstico. En las cartas fundamentales de las entidades federativas encontramos requisitos como saber leer y escribir, o contar con un acta de registro civil. Estas consideraciones fueron suprimidas a partir de la Constitución liberal de 1857 (Clavero, 1995). Como bien señala Nancy Postero para el caso de Bolivia, el impacto de la desamortización de bienes que incluyó a las comunidades fue la primera oferta de ciudadanía que el Estado hizo a los pueblos indígenas (Postero, 2009, p. 59). También en México se hizo tal “oferta” para convertirlos en peones de haciendas o jornaleros en obras como la construcción de las vías de ferrocarril. Observemos cómo el referente económico fue el telón de fondo, el principio de igualdad que se estableció posteriormente no logró eludir la realidad de que la ciudadanía disminuye o desaparece ante la profunda desigualdad y marginación.

Así que es pertinente recordar que la ciudadanía, no obstante el discurso jurídico formalista que domina su concepción y que conlleva una pretensión de universalidad, es una construcción social e histórica y, por consiguiente, un proceso en permanente desarrollo. La realidad nos demanda la coexistencia del principio de ciudadanía igualitaria universalmente aceptado, con el derecho a la identidad propia. Ello nos conduce a plantear el derecho a la diferencia. Aquí entramos de lleno a la arena de debate, se dice que al establecer diferencias se establece el principio de discriminación a la inversa; otros aceptan las diferencias pero con carácter transitorio, como medidas de redistribución de oportunidades. En el caso de la ciudadanía y, en concreto, de los derechos políticos, se asume que la base única y más avanzada está en la democracia representativa y se cuestionan las formas de democracia directa que se practican en los pueblos. Si no logramos superar esa falsa contradicción derivada

de la idea de los modelos homogéneos y de una cultura dominante estaremos negando a esos pueblos la participación con respeto a su cultura. Reconozcamos que existen diversos procedimientos para la participación y no califiquemos los contenidos sustantivos de las culturas. Y no sólo eso, el concepto mismo de ‘ciudadanía’ tiene distintas miradas. El testimonio de un egresado de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional es muy ilustrativo:

Si comenzamos a hablar sobre lo que es ciudadanía en las sociedades occidentales y en los pueblos indígenas, estaremos entrando en otro tipo de discusiones, en primer lugar, porque los patrones para alcanzar la ciudadanía son distintos. Un ejemplo sería que en la occidental la ciudadanía se acredita al momento de sacar la credencial de elector y por otro lado, acreditar el servicio militar, esto te permite identificarte como persona perteneciente y útil a la nación y en cada solicitud de trabajo se pide de manera obligatoria. Ahora, en las comunidades indígenas, la categoría de ciudadano te la da la comunidad al cumplir con las obligaciones que son más prácticas y no impresas, como el servicio de la Mayordomía, el tequio y otras más.⁵

PUEBLOS Y CIUDADANÍA: ESBOZO DE UNA TENSIÓN

Es pertinente señalar que la demanda de los pueblos indígenas para su reconocimiento como sujetos colectivos ha centrado el debate en esos términos (Gómez, 1997), en oposición al planteamiento liberal de considerar a sus integrantes simplemente con derechos individuales “iguales”, formalmente, a los del resto de la sociedad. En ese afán justo, se dejó de lado el análisis y la propuesta sobre la implicación individual de la pertenencia a un pueblo indígena pensada en lógica de ciudadanía y en residencia urbana. Muchos

⁵ Rodrigo Baltazar Marín, generación 2011, LEI, UPN.

factores contribuyeron a ello, sólo señalaremos que a la ciudadanía se le ha restringido al derecho al voto y en ese ámbito los pueblos indígenas han marcado distancia.

Es evidente que los desplazamientos demográficos también han tocado y de manera destacada a dichos pueblos, más allá de las estancias temporales. En el país hay comunidades urbanas de indígenas residentes por varias generaciones, si bien en la mayoría de los casos aún mantienen contacto con sus pueblos de origen. Por ello, una asignatura pendiente es la reflexión sobre la ciudadanía pluricultural.

Es un hecho que en la región latinoamericana no existe legislación para población urbana indígena que consigne el real perfil de la ciudadanía urbana pluricultural. Y sin embargo, en los textos del Convenio 169 de la OIT y de la Declaración de Naciones Unidas sobre derechos de los pueblos indígenas, están plenamente presentes los énfasis en las personas integrantes de los pueblos indígenas, a los cuales no hemos prestado atención por el interés primordial de destacar los derechos colectivos de dichos pueblos (Gómez, 1995 y 2006). En particular, los artículos 4º y 8º del Convenio 169, ¿podrían sugerir una ciudadanía étnica?

Artículo 4º:

1. Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar *las personas*,⁶ las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.
2. Tales medidas especiales no deberán ser contrarias a los deseos expresados libremente por los pueblos interesados.
3. *El goce sin discriminación de los derechos generales de ciudadanía no deberá sufrir menoscabo alguno como consecuencia de tales medidas especiales.*

⁶ Las cursivas son mías.

Artículo 8°:

1. Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario.
2. Dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Siempre que sea necesario, deberán establecerse procedimientos para solucionar los conflictos que puedan surgir en la aplicación de este principio.
3. *La aplicación de los párrafos 1 y 2 de este artículo no deberá impedir a los miembros de dichos pueblos ejercer los derechos reconocidos a todos los ciudadanos del país y asumir las obligaciones correspondientes.*

En el caso de la Declaración, aun cuando no se utiliza el concepto de ciudadanía, el artículo 14 señala:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. *Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.*
3. *Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.*

Por su parte, el artículo 2° Constitucional reformado en 2001 en su apartado B, fracción VIII, señala:

Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas, mejorar las condiciones de salud de las mujeres. Apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes, velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.⁷

INDÍGENAS URBANOS: UN OCÉANO DE DISCRIMINACIÓN

La ONU realizó en 2012 un análisis para dar cuenta de la situación de los Pueblos Indígenas en áreas urbanas, señalando que pese a que la mayoría de los pueblos indígenas de todo el mundo siguen viviendo en zonas rurales, están migrando cada vez más a las zonas urbanas, tanto voluntaria como involuntariamente. Este fenómeno refleja la creciente tendencia a la urbanización mundial, según la cual la mayoría de la población mundial pronto vivirá en ciudades.

Entre los factores que contribuyen a la migración urbana de los pueblos indígenas cabe citar la pérdida de la tierra, la pobreza, la militarización, los desastres naturales, la falta de oportunidades de empleo y el deterioro de los medios de vida tradicionales, combinados con la falta de alternativas económicas viables y la perspectiva de mejores oportunidades en las ciudades.⁸

El académico colombiano Daniel Bonilla ofrece una tipología que ilustra al señalar que los indígenas urbanos están constituidos por:

⁷ Reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto de 2001.

⁸ Los Pueblos Indígenas en Áreas Urbanas y la Migración: Retos y Oportunidades. 21 de mayo de 2002, sexto periodo de sesiones del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas, Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

un número importante de personas que se auto describen como indígenas pero que viven en contextos urbanos, hacen parte de la economía de mercado, no hablan o no dominan suficientemente el idioma tradicional de su comunidad, no ponen en práctica o no conocen la mayor parte de las tradiciones de sus ancestros y no tienen contacto o sólo interactúan esporádicamente con el territorio de su colectividad. La existencia de indígenas urbanos es un fenómeno global. Así, por ejemplo, en México aproximadamente el 30% de los indígenas vive en ciudades. Existen diversos tipos: “indígenas tradicionales urbanos” fueron absorbidos por las estructuras urbanas de la cultura dominante y despliegan proyectos de re-etnización que tienen como fin precisar y difundir las dinámicas culturales de sus antepasados o bien lo que se puede llamar “indígenas metropolitanos”. Esta categoría está compuesta por aquellas colectividades que se auto describen como indígenas pero que habitan en ciudades que no están situadas en sus territorios ancestrales y con frecuencia son comunidades indígenas urbanas multigeneracionales. Por último, existen los llamados “indígenas urbanos en tránsito (Bonilla, 2011).

Más allá de esta tipología encontramos que en México el traslado a las ciudades es muy evidente desde hace tres décadas. A través de una nota de prensa a finales de 2010, se aborda el fenómeno del despoblamiento:

Casi siete de cada 10 municipios rurales del país enfrentan una situación de despoblamiento, es decir, salen más habitantes de los que ingresan o nacen. Este éxodo confirma el desplome de las actividades agrícolas como ocupación principal. Es probable que continúe esta sistemática reducción de población, advierte el compendio *La situación demográfica de México 2010*, el más reciente análisis en su tipo presentado por el Consejo Nacional de Población (Conapo).

El despoblamiento se registra en 915 municipios, los cuales representan 65.2% de los ayuntamientos rurales y 37.2% del total nacional (Martínez, 2010)

La misma tendencia se observa en un informe sobre el tema difundido por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2006a), el cual en su capítulo denominado “La migración interna” señala:

Hace más de diez años, el Instituto Nacional Indigenista (INI, 1996) registraba diversos factores que explicaban el crecimiento de la migración indígena: razones ecológicas, conflictos diversos relacionados con tenencia de la tierra, disminución de los precios de los productos agrícolas, hasta factores asociados con procesos sociales de expulsión, falta de servicios, conflictos religiosos y la propia presión demográfica. Muchos de estos factores prevalecen en las comunidades indígenas del país, destacando “los tiempos muertos en el ciclo agrícola de temporal”, que se han convertido en un factor de expulsión migratoria entre todos los grupos indígenas del país, al igual que la “baja demanda de algunos productos artesanales”. La carencia de capital y, sobre todo, la obtención de un ingreso más alto, constituyendo las motivaciones más fuertes de la expulsión migratoria en las regiones indígenas de México (CDI, 2006a, p. 17).

La misma fuente registra que en 1980 poco más de 10% de la población indígena se encontraba asentada en otros estados del país, destacando la Ciudad de México y los estados de Veracruz, México, Sinaloa, Campeche, Baja California, Quintana Roo, Jalisco y Tabasco. En 1990, casi 9% del total de la población indígena del país vivía en un estado distinto al de su nacimiento. Hoy en día, según cifras consignadas en los *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2002*, existen 13 entidades federativas que registran altos porcentajes de *población indígena* nacida en otro estado, destacando los casos de Quintana Roo, Distrito Federal, Sinaloa, Baja California, Tamaulipas y Nuevo León.

Las actividades económicas de la población indígena migrante están claramente diferenciadas por los mercados laborales. Así, por ejemplo, mientras los jornaleros agrícolas y los trabajadores de las

industrias agro-exportadoras se concentran en el noroeste del país, principalmente en Baja California, Sonora y Sinaloa, el contingente de migrantes que se desempeñan en la industria de los servicios ha aumentado en los polos de desarrollo turístico, como Acapulco, en Guerrero y Cancún y la Riviera Maya en el estado de Quintana Roo. Chiapas, Hidalgo, San Luis Potosí, Nayarit, Oaxaca y Veracruz concentran a los indígenas migrantes que laboran en las cosechas de tabaco, caña de azúcar, café, plátano y cítricos.

Un ejemplo extraordinario del crecimiento abrumador de la población migrante, indígena y no indígena, se presenta en el estado de Quintana Roo, asociado al *boom* económico y demográfico de Cancún y la Riviera Maya, el cual ha definido a este estado del sureste mexicano como la principal entidad de atracción migratoria en todo el país.

Por otra parte, la propia CDI (2006b) realizó un estudio sobre la percepción de la sociedad no indígena en torno a la presencia de los indígenas en las ciudades, concluyendo que:

Se piensa en indígenas que abandonan sus comunidades para buscar oportunidades en las ciudades y básicamente se les asocia con tres roles:

- Servicio doméstico, bien valorado pero difícil de adaptar.
- Mendicidad, una faceta que mueve a lástima y malestar, sobre todo porque se piensa que se “contaminan”/“malean”.
- Venta de artesanías, que se asume como una forma de aprovechar sus habilidades, aunque se llega a dudar si los propios indígenas se benefician o son utilizados por terceros.

El estereotipo de los indígenas que abandonan sus comunidades para ir a las ciudades es tan fuerte y arraigado, que la noticia de que existen comunidades indígenas insertas en ciudades como Guadalajara o Distrito Federal, desconcierta y se refiere como una rareza.

Aunque la mayoría de los participantes en los grupos de discusión en estas plazas simplemente se mantiene ignorante o ajena a tal dato. Mientras que en Monterrey sorprendía incluso el planteamiento de que hubiera comunidades indígenas en contextos urbanos.

Se anotaron además las percepciones (o prejuicios) sobre los indígenas en sus comunidades:

-Son un mundo apartado, distinto, que pone barreras a la civilización y mantiene sus costumbres, pero sobre todo su lengua o dialecto. Al grado que desconcierta si una comunidad presenta indicios de “contaminación” por signos civilizadores:

“Conocí un pueblito de la zona maya, no sé qué clasificación darle porque eran indígenas civilizados”.

-Se asume que viven en condiciones de pobreza y carencias, pues están en “el olvido” y/o reacios a aceptar cambios. Se considera que sus parámetros de bienestar son distintos a los urbanos, aparte de que tienen su propia riqueza:

- “Están acostumbrados a vivir así, pero no entienden de pobreza y riqueza; ellos tienen riqueza con dos gallinas más”.
- “Ellos viven de otra manera muy diferente, pero saben muchas bondades de la naturaleza, conocen muchos remedios”.

Se sabe que hay distintas “comunidades”, “etnias” o “pueblos”, diseminados por varias regiones del país, al grado que se llega a señalar que “cada estado tiene su etnia”.

Estas comunidades están ligadas a atributos de pureza, tradicionalidad, originalidad.

Así, prevalece la idea de que se mantienen apartados por decisión propia y como una especie de reductos de resistencia cultural ante la civilización, al grado que si tienen contacto con zonas urbanas se piensa que se contaminan o cambian.

A manera de espejo de la situación descrita podemos observar los siguientes testimonios y casos:

- Viene uno al Distrito Federal, lo ven con su traje tradicional y lo hacen de menos, incluso la propia policía. Quiere uno entrar a una tienda y a veces no lo dejan. La misma policía o la gente que trabaja ahí no nos permiten pasar. Y uno como indígena se siente mal, ya que nos destruyen la autoestima.

Hasta en la misma escuela nos discriminan. Nos dicen: “¡Parrajada!, ¿de dónde vienes?, ¿por qué estudias acá?”. Sólo porque uno no es como ellos nos hacen a un lado, hasta los mismos profesores nos dicen: “Tú eres indígena” (José Manuel Sánchez, tzotzil-tzeltal) (Escalante, 2009, p. 7).

- Hermelinda Baltazar, indígena purépecha pura de Santa Cruz Tamaco, ha expresado de manera insuperablemente clara y conmovedora lo que significa la discriminación humillante: “Me siento como que no soy nada. Soy sólo una india y otros no son. Siento que no puedo hablar como ellos y por eso me ‘subajan’; y veo que en las calles cuando pasamos, se juntan hablando de nosotras diciendo ‘indias piojosa’”⁹ (Garzón Valdés, 2010).
- Conapred informó en 2011 que inició de oficio la queja, derivada de una nota publicada en un periódico, intitulada “Retiren a las mujeres vestidas de indias [*sic*]”, en la que señaló sustancialmente que el personal de seguridad y vigilancia de una plaza comercial en Polanco, Distrito Federal, brindó un trato desigual a dos personas indígenas tzeltales. Como parte del procedimiento conciliatorio, se firmó un convenio con el administrador de la citada plaza, con quien se acordó un curso de sensibilización sobre el derecho a la no discriminación, extensivo a todo el personal de vigilancia y administración de ésta. El expediente se concluyó por haberse resuelto durante el procedimiento conciliatorio.

Como podemos observar, desde los lentes de la sociedad mayoritaria no indígena se sigue mirando a las y los indígenas como los “otros”, desde el prejuicio y la discriminación (Rodríguez, 2007), así sea disfrazada de una supuesta conmiseración que disfraza el racismo encubierto sobre culturas superiores e inferiores. Todo ello nos plantea la necesidad de retomar el concepto de igualdad

⁹ Cfr. *La Jornada*, México, DF, del 12 de octubre de 1992, p. 11.

en términos de acceso a derechos económicos, sociales, culturales y diferencia (García Clark, 2008); en términos de la cultura e identidad propias, formas de autonomía, territorios en su dimensión de derechos colectivos, de derechos de pueblo en atención a su origen histórico.

¿CUÁL ES EL DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA AMPLIADA?

Se ha señalado que en México, las posiciones racistas y discriminatorias que consideran las diferencias culturales como signos de atraso, persisten hasta nuestros días y las causas de ello son múltiples. Lamentablemente, por ejemplo, la educación pública no ha impulsado de manera consistente los valores de la diversidad, empeñada como ha estado en promover la lealtad con el Estado antes que con la Nación. Podemos afirmar que existe un desconocimiento de la mayor parte de los mexicanos acerca de la composición étnica, lingüística y cultural del país, y la ausencia de políticas adecuadas que fortalezcan la pluralidad propicia actitudes de intolerancia e incomprensión no sólo del mundo indígena, sino también de los ámbitos relativos a derechos de las mujeres, de las personas con discapacidad, de quienes deciden opciones sexuales diferentes, entre otros.

Si bien esta situación tiende a cambiar en los años recientes, el proceso para lograr una reeducación en esta materia es complejo y no podemos conformarnos con expresiones coyunturales. Por otra parte, hoy en día nos encontramos con una superficial adhesión a valores de la diversidad, se ha puesto de moda decir “ellos y ellas” pero eso no necesariamente entraña un cambio de mentalidad ni garantiza nuevas prácticas. Igual sucede con la interculturalidad a la que se ubica como un hecho en el discurso antes que un proceso y en ese camino es necesario volver los ojos al impacto que la desigualdad social tiene en todos estos fenómenos (Gómez, 2011). De

igual manera no debe perderse de vista que no se puede trasladar la visión urbana a la visión rural. Para conocer la problemática nacional a profundidad no es suficiente con unas asignaturas regionales, como se propuso desde hace más de una década.

Considero que en estos tiempos de globalización, la cual si bien tiene efectos negativos también conlleva ventajas que debemos aprovechar, es necesario abandonar la orientación educativa de fortalecer el discurso de la nacionalidad antes que el de la ciudadanía con sus complejas dimensiones de diversidad y pluriculturalidad. Hoy día la escuela ha dejado de ser un referente en la formación de valores, si acaso y de manera muy cuestionada persiste su papel de transmisora de conocimientos, en tanto que la formación de ciudadanía ni siquiera ha ingresado al currículum de la educación básica como concepto y el Estado se aferra a su clásica formación cívica y ética que inexplicablemente abandonó algunos años. En el trabajo de Tubino y Ansión (2007) sobre ciudadanías interculturales se plantearon las siguientes interrogantes que bien podemos retomar:

¿Qué replanteamientos teóricos y metodológicos presupone una educación ciudadana con enfoque intercultural para pueblos indígenas? ¿Cómo hacer educación ciudadana desde la concepción ilustrada de los derechos humanos en contextos de tradición comunitaria, sin caer en etnocentrismos soterrados? ¿Cómo lograr que la doctrina clásica de los derechos humanos adquiera legitimidad cultural en contextos distintos a aquel que le diera origen? ¿Qué innovaciones pedagógicas es preciso realizar para que las personas de otros horizontes culturales puedan encontrar valor y sentido en el ejercicio pleno de la ciudadanía desde sus propias visiones del mundo? ¿Qué podemos aprender de esas otras visiones del mundo para ampliar, y por qué no, reformular nuestra concepción de ciudadanía y derechos humanos? ¿Qué presupone el ejercicio de la ciudadanía y el diálogo intercultural en contextos asimétricos? ¿Cómo hacer educación ciudadana evitando enfoques “asimilacionistas” que parten de ideologías y categorizaciones, histórica y culturalmente particulares, que se presentan como universales? (Tubino y Ansión, 2007, p. 12).

Es importante valorar en México la experiencia educativa zapatista para observar cómo en los hechos sustentan una formación alternativa en ciudadanía (Baronnet, 2012). Y si agregamos la complejidad de los indígenas urbanos, los desafíos son enormes. Basta con acercarse al espejo a algunos indicadores.

El Instituto Federal Electoral (IFE, 2000) se propuso elaborar un diagnóstico del grado de avance de la cultura política democrática en México, a partir del estudio de las percepciones y los valores de los ciudadanos respecto a las reglas y las instituciones. Observemos algunos de sus resultados:

Los mexicanos se sienten ciudadanos:

70.2% por tener derechos y obligaciones.

10.9% por poder votar.

6.3% por cantar el Himno Nacional y respetar la bandera.

9.7% por haber nacido en México.

A la pregunta, ¿los ciudadanos podemos construir una gran nación?:

a) 41.5% respondió que “sólo si tenemos las mismas ideas y valores”.

b) 54.1% sí, “aunque tengamos ideas y valores distintos”.

Diversidad y escolaridad. A favor de la homogeneidad:

56% sin escolaridad,

44.7% con primaria,

42% con secundaria,

33.9% con preparatoria,

33% con universidad.

Por su parte, la Secretaría de Desarrollo Social y la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación, cuatro años después, realizaron un interesante ejercicio para determinar la fuerza con la que se manifiestan las prácticas subjetivas de la discriminación en térmi-

nos de actitudes, percepciones y valores cotidianos de la ciudadanía (Sedesol-Conapred 2004). Veamos algunos de sus resultados:

1. Discriminar significa tratar diferente o negativamente a las personas.

2. Las tres causas de mayores diferencias:

- a) Ser indígena.
- b) Personas de distintas religiones.
- c) Cuánto dinero tiene la persona.

3. Disposición a la convivencia cercana:

- a) Casi la mitad de los mexicanos no estarían dispuestos a que en su casa vivieran personas con preferencias no heterosexuales.
- b) Alrededor de 42% no estaría dispuesto a compartir la vivienda con un extranjero.
- c) Más de uno de cada tres mexicanos afirma no estar dispuesto a tener vecindad directa con personas de ideas políticas, religión o raza distintas.
- d) Uno de cada cinco no está dispuesto a vivir con cercanía con una persona indígena.

4. Perciben la discriminación:

- a) Nueve de cada diez personas indígenas y personas con preferencias no heterosexuales.
- b) Ocho de cada diez personas de minorías religiosas.
(Principalmente en el trabajo.)

5. Opiniones respecto a los indígenas:

- a) 43% de los mexicanos opina que los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características “raciales”.
- b) 40% de los mexicanos está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no se permita a un grupo de indígenas establecerse cerca de su comunidad.

- c) Uno de cada tres opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como tales.

(Espacios de discriminación: trabajo, los hospitales públicos, la escuela).

6. Tipos de discriminación:

Abierta. Personas indígenas o con preferencias no heterosexuales.

Sutil. Adultos mayores, personas con discapacidad, personas con VIH sida.

7. Conclusiones por indicadores:

A mayor escolaridad, menor discriminación.

Mayor nivel de pobreza, mayor discriminación.

Si vive en la zona centro del país y zona urbana, menor discriminación.

Si vive en zonas rurales, mayor discriminación.

En 2010 se aplicó de nueva cuenta la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Conapred, 2011) y sus resultados no reflejan contraste:

1. El principal problema que perciben las minorías étnicas [*sic*] es la *discriminación*; seguido de la *pobreza* y el *apoyo del gobierno*. Es importante destacar que este grupo opina que la *lengua* representa uno de sus principales problemas.
2. Casi cuatro de cada diez miembros de un grupo étnico consideran que *no tienen las mismas oportunidades* que los demás para conseguir trabajo. Tres de cada diez consideran que no tienen las mismas oportunidades para recibir apoyos del gobierno. Uno de cada cuatro dijo no tener las mismas oportunidades para tener acceso a servicios de salud o educación.

3. Las personas indígenas perciben mayor tolerancia entre la gente cercana, con la que existe un trato cotidiano, como con las personas con las que comparten creencias religiosas, las y los vecinos cercanos y el círculo de amistades (80%). Los menos tolerantes, según la encuesta, son las y los diputados, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), la policía y los partidos políticos.
4. Las costumbres o tradiciones que más conservan las personas pertenecientes a alguna población indígena en el país son las referentes a la comida (36%), y en menor medida, los bailes (17%), la lengua (16%), la vestimenta (15%), las fiestas (11%) y los rituales (2%).
5. La mayoría de las personas que pertenecen a una población indígena señalan sentirse muy orgullosas de su herencia cultural y tradiciones (86%), mientras 12% dice estar sólo un poco orgullosa y 1% no lo está.
6. Más de la mitad de las personas indígenas se sienten tan indígenas como mexicanos o mexicanas.
7. Las principales ventajas que reconocen las personas indígenas son: el dominio de otra lengua (12%), la conservación de sus costumbres (9%) y valores (8%). También identifican como aspectos positivos la posibilidad de comunicarse con personas del mismo grupo (6%), tener mayores conocimientos (3%), mantener la unión del grupo (3%), ser poseedores de mayor cultura (2.5%) y mantener la identidad (2%).
8. La mayoría de las personas pertenecientes a pueblos indígenas encuentran más conveniente no hacer explícita su identidad indígena. Así, alrededor de seis de cada diez no dicen ser parte de un grupo indígena cuando buscan empleo o cuando tratan con organizaciones ciudadanas (59%), cuando solicitan apoyos públicos o privados (62%) y cuando tramitan servicios ante autoridades (63%). La proporción se acerca a casi siete de cada diez cuando se trata de asuntos partidistas (66%) y cuando buscan alguna fuente de ingresos (68%).

Por otra parte, la reciente publicación del Reporte sobre Discriminación 2012 señala para este campo que:

Se ha demostrado muchas veces que una educación pública básica, generalizada y de calidad, para toda la población, disminuye con el tiempo los niveles de desigualdad dentro de las sociedades. No se trata sólo de un instrumento para combatir la pobreza material que pueden sufrir las personas, es además un potente mecanismo para desarticular las condiciones estructurales que reproducen la desigualdad persistente. Además, el centro escolar es el espacio natural para que la persona pueda realizar el tránsito que va de lo privado a lo público, de lo que es familiar y cercano hacia una realidad ajena y distante. Es ahí donde se adquiere –frente a hechos concretos– el valor de la tolerancia; donde se aprende a respetar la diferencia, se despierta la curiosidad por lo diverso y donde se anima a la inteligencia para ponderar los atributos de la pluralidad. Es en la escuela donde los prejuicios, los estigmas y marcadores sociales son domesticados o, eventualmente, fortalecidos. Puesto así, el ambiente moral del centro escolar resulta clave cuando se quiere promover una pedagogía basada en el principio de la igualdad de trato. Si tal ambiente ayuda a la persona a gestionar su propia libertad para que ésta sea compatible con la libertad de sus semejantes, la escuela logrará construir ciudadanas y ciudadanos dispuestos para actuar en democracia. Gracias a tal pedagogía, las obligaciones del individuo para con lo público se harán compatibles con el ejercicio de los derechos. Parte fundamental de esta didáctica son los elementos cognitivos que ahí se obtienen para sostener una actitud crítica, razonable y razonada hacia el espacio común. La ciudadanía moderna requiere, en efecto, que la conciencia propia alerte la voluntad para la construcción de un espacio público donde se asegure la coexistencia pacífica entre personas que no son, en todo, semejantes (Conapred, 2012, pp. 89-90).

Luego de tales consideraciones relativas al deber ser, el citado Reporte da cuenta de indicadores de autoritarismo y deficiencias cognitivas, refiriendo a los resultados de la prueba PISA, para concluir que:

se advierte que, contrario a lo esperado, el sistema educativo mexicano funciona como una estructura dispuesta para la discriminación, primero porque el ambiente moral de las escuelas no es propicio para proporcionar una pedagogía antidiscriminatoria y luego porque no provee de los conocimientos y herramientas que le permitirían a la futura persona adulta obtener un oficio o una profesión garante de condiciones propicias para la vida buena (Conapred, 2012, p. 90).

Por otra parte, observamos que el Reporte 2012 referido en general deja un vacío sobre el factor de los pueblos indígenas y para el caso educativo resulta útil acercarse a una experiencia inconclusa como la del 21 de julio de 2008, cuando los docentes de la primaria bilingüe El Porvenir, de la comunidad Nichteel, del municipio de San Juan Cancuc, de Chiapas, presentaron una queja ante el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), contra la Secretaría de Educación Pública (SEP) por discriminación lingüística en la aplicación de la prueba ENLACE. Tal acción fue respaldada por el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII). La queja argumentó que tal prueba es un instrumento “hegemónico, subordinante, discriminante y excluyente de la lengua y cultura de los pueblos originarios”, pues “violenta el derecho de la niñez de recibir una educación y ser evaluada de manera bilingüe”, conforme lo prevén leyes internacionales y nacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Convención de los Derechos del Niño, las Constituciones nacional y de Chiapas, y los Acuerdos de San Andrés firmados en 1996. Tras un largo periodo de consideraciones interinstitucionales, Conapred sugirió a la SEP tomar medidas correctivas que a la fecha no se han cumplido. Queda la experiencia como evidencia de la escasa reflexión sobre las implicaciones de las llamadas evaluaciones universales fuera del contexto que la pluriculturalidad demandaría. Obviamente, estos indicadores constituyen sólo la punta del iceberg de una problemática que deberá ser abordada y traducida en políticas públicas y de la cual simplemente quisimos dar cuenta.

A MANERA DE CONCLUSIÓN INACABADA

Si bien hablamos de un proceso de lucha política en torno a los derechos de los pueblos, también en el plano de la ciudadanía resulta necesario replantear paradigmas como bien señala Bengoa:

La ruptura del concepto nacional populista de ciudadanía es fundamental para comprender la emergencia étnica en América Latina en los años noventa. Es como consecuencia de estas rupturas que comienza a surgir, tímidamente por cierto, la demanda por 'los derechos civiles indígenas', la demanda por una 'doble ciudadanía', nacional y étnica (Bengoa, 2000, p. 49).

En síntesis, con ese telón de fondo y los elementos que se ofrecen en este texto, así como el análisis de la realidad de los indígenas urbanos o no y, sobre tod, con su participación debemos volver los ojos al concepto de ciudadanía a fin de perfilar posturas en torno a su carácter universal y homogéneo o a la necesidad de repensarla con rasgos intra e interculturales, más allá de una imaginaria sociedad de colectividades en cierta forma encerradas o autoconfinadas en sus diferencias. Es momento de preguntarnos: ¿es suficiente por sí misma para incluir en pie de igualdad a los grupos históricamente excluidos o, al menos en algunos casos, es necesario agregar disposiciones particulares?, ¿se requieren derechos adicionales para que los indígenas que provienen de otros pueblos y son residentes en espacios urbanos, ejerzan sus derechos individuales, comunes a los mexicanos?, o bien, ¿qué se propone para que un ciudadano indígena ejerza el derecho a la vivienda, a la salud, al empleo? Todo ello en contexto de la discriminación estructural que padecen. ¿Cuál es la modalidad más adecuada?: ¿reformar el conjunto de leyes?, ¿o una Ley Indígena? ¿Es válido restringir los derechos adicionales sólo a los de tipo culturalista? ¿Será necesario abordar las propuestas de ley en términos de acción afirmativa, la llamada discriminación positiva?

La propuesta de repensar el vínculo de la ciudadanía con los derechos colectivos de los pueblos indígenas, parte de una realidad

inocultable: la creciente y amplia presencia permanente de indígenas en espacios urbanos y el correlativo despoblamiento de los pueblos. Resulta por ello necesario cuestionar si es la construcción de ciudadanía el espacio que debe incluir los derechos colectivos de estos pueblos o si es éste un concepto que debe abrirse a la implicación del ejercicio individual de la identidad de sus integrantes y dejar la dimensión colectiva a la lógica de la dimensión de la relación del Estado con dichos pueblos (Cabrero, 2013). En este sentido describo la problemática de los indígenas urbanos, hoy carentes de políticas y derechos diferenciados frente a la ciudadanía en general.¹⁰ Todo ello como parte del proceso inacabado de alcanzar *justiciabilidad* a los derechos de los pueblos hoy reconocidos, que demandan una mirada ampliada de la democracia (Gómez, 1997).

Hoy las organizaciones indígenas urbanas luchan por mantener su identidad y así lo expresan:

Que juntos sigamos alimentándonos con nuestra comida, sigamos vistiendo con nuestra ropa, sigamos escuchando nuestra música, sigamos hablando nuestra lengua, sigamos reproduciendo nuestra vida comunitaria, sigamos escuchando a nuestros abuelos y abuelas, para seguir caminando con nuestros hijos. En cualquier lugar que nos encontremos hay que dejar latente nuestra presencia como pueblo, como indígenas.¹¹

Por ello observamos que no es suficiente la dimensión colectiva de los derechos indígenas trasladada mecánicamente a esta nueva situación. ¿Cómo hacemos para que todo este proceso propicie un nuevo tipo de ciudadanía?, una ciudadanía ampliada, para que esta comunidad de ciudadanos, con raíz originaria histórica proveniente de los pueblos, sea incluida sin el sacrificio de sus identidades

¹⁰ Nos referiremos a la población indígena en espacios urbanos dentro de su país de origen, asumiendo que una parte de ellos se ha trasladado a ciudades de otros países donde también deberían respetar sus derechos como integrantes de pueblos originarios.

¹¹ Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México. Agosto 9 de 2011.

originarias. ¿Cómo seguimos este camino para que propiciemos el combate al racismo, a la discriminación que permea la cultura de nuestros países? Los indígenas urbanos se colocan entre los derechos de los pueblos como el de autonomía, pero a la vez deben ser titulares de derechos culturales que les permitan manifestar su diferencia dentro de la sociedad mayoritaria. También requieren la garantía de acceso a los derechos sociales. Habría de considerarse que existen en el país comunidades indígenas urbanas organizadas aparte de las relativas a pueblos originarios, sin dejar de lado a la muy amplia población indígena urbana que no está integrada a éstas, mujeres y hombres indígenas que también viven la exclusión y discriminación sin contar con lazos de solidaridad comunitaria. Es evidente que la dimensión de los indígenas urbanos no debe dejar de lado la problemática colectiva de los pueblos originarios.

En síntesis, habría que recordar que hace tres décadas hablar de los derechos de las mujeres indígenas era considerado criterio occidental o divisionismo dentro de las comunidades, hoy se han posicionado continentalmente y reivindican tanto los derechos de sus pueblos como los propios. Considero que la cuestión de los indígenas urbanos puede tomar un derrotero similar si se logra abordarlo antes que pretender invisibilizarlo, tanto desde los pueblos como desde el Estado: ¿otra ciudadanía para otra Nación?

REFERENCIAS

LIBROS

- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la selva lacandona, Chiapas*. México: Ediciones Abya Yala.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.
- Bonilla, D. (2013). *Ciudadanía intercultural. Aportes desde la participación política de los pueblos indígenas en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: PNUD.
- Cabrero, F. (Coord.) (2013). *Ciudadanía intercultural, aportes desde la participación política de los pueblos indígenas de Latinoamérica*. Quito, Ecuador: PNUD.

- Clavero, B. (1995). Teorema de O'Reilly: incógnita constituyente de indoamérica. *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, V, (pp. 463-516) San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Escalante, Y. (2009). Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial. *Cuadernos de la igualdad* (11). México: Conapred.
- García Clark, R. (2009). Derecho a la diferencia y combate a la discriminación. *Cuadernos de la igualdad* (7). México: Conapred.
- Garduño, E. (2010). Multiculturalismo, prejuicio y discriminación. Baja California una historia de Xenofobia y exclusión. En A. Navarro Smith y C. Vélez-Ibañez (Coords.) *Racismo, exclusión, xenofobia y diversidad cultural en la frontera México-Estados Unidos* (pp. 25-57). Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Investigaciones Culturales, Arizona State University.
- Gómez, M. (1995). *Lectura comentada del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Gómez, M. (2000). *Pueblos indígenas: retrato de su anonimato cultural, exclusión jurídica, racismo y discriminación*. México: Secretaría de Cultura-Gobierno DF.
- Gómez, M. (2005). Pending Constitutionality: An Analysis of the Mexican Legal Reform Process Concerning Indigenous Peoples. En: R. Kuppe y R. Potz (Eds.), *Law and Anthropology. International Yearbook for Legal Anthropology*, 12 (pp. 175-195). Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Gómez, M. (2006). El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. En Mikel, B. (Coord.), *Pueblos indígenas y derechos humanos* (pp. 133-151), Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Gómez, M. (2009). Una reflexión sobre la ciudadanía en naciones pluriculturales: el caso mexicano. En: R. González y M. Lisbona (Coords.), *México y Guatemala. Entre el liberalismo y la democracia multicultural* (pp. 109-135). México: UNAM.
- Gómez, M. (1997). Derecho indígena y constitucionalidad: el caso mexicano. En M. Gómez (Coord.), *Derecho indígena* (pp. 273-303). México: Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, Instituto Nacional Indigenista.
- González, R. y Lisbona, M. (Coords.) (2009). *México y Guatemala. Entre el liberalismo y la democracia multicultural*. México: UNAM.
- Instituto Nacional Indigenista (1996). *La migración indígena en México*. México.
- Lachenal, C. y Pirker, K. (2013). *Movimientos sociales, derechos y nuevas ciudadanías en América Latina*. México: Fundar-Gedisa.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, D. y Torres, C. (2012). *Excluidos y ciudadanos. Las dimensiones del poder en una comunidad transnacional mixteca*. México: Juan Pablos-UAM.

- Postero, N. (2009). *Ahora somos ciudadanos*. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Rodríguez, J. (2007). ¿Qué es la discriminación y como combatirla? *Cuadernos de la igualdad* (2). México: Conapred.
- Roberts, B. (2012). Del universalismo a la focalización y de regreso: los programas de transferencias condicionadas y el desarrollo de la ciudadanía social. En: Mercedes González y Agustín Escobar (Coords.). *Pobreza, transferencias condicionadas y sociedad*. México: Casa Chata, CIESAS.
- Tubino, F. y Ansión, J. (2007). *Educación en ciudadanía experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima, Perú: PUCP, Universidad de la Frontera.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Bonilla, D. (2011). Indígenas urbanos y derechos culturales. Las limitantes del multiculturalismo liberal. *Revista Direito*, 7, (2), pp. 35-36.
- Garzón Valdés, E. (2010). *Los derechos electorales de los pueblos indígenas en México*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Gómez, M. (2011). Diversidad y ciudadanía: la discriminación como telón de fondo: retos y desafíos para la educación. En prensa, *Anuario Educativo*. UPN.
- Góngora, G. (2012). Lucha por el Estado constitucional de derecho. *Revista Siempre*.
- Martínez, F. (2010). Periódico *La Jornada*, jueves 2 de diciembre, p. 16.
- Nicolau Agustí i Coll (2004 [1994]). La ciudadanía, un concepto occidental peligroso. En: *Boletín ICCI-ARY Rimay*. Año 6, 61. Abril. Quito, Ecuador: ICCI. Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos.
- Sedesol-Conapred (2004). *Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México*.

OTRAS FUENTES

- Conapred (2012). Reporte sobre la Discriminación en México. México: Conapred. Disponible en http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=3021&id_opcion=108&op=214
- Conapred (2011). Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. México: Conapred. Disponible en <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
- CDI (2006a). *Memoria de la consulta sobre migración de la población indígena*, México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible en http://www.huellasmexicanas.org/alejandra/indigenas-y-migracion/ComsonPueblosIndgenasMemoria_final_260107.pdf

- CDI (2006b). *Percepción de la imagen del indígena en México. Diagnóstico cualitativo y cuantitativo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible en http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=55&limitstart=15.
- Instituto Federal Electoral (2000). *Encuesta Nacional de Valores de la Cultura Política*. México: IFE. Disponible en <http://bdsocial.inmujeres.gob.mx/bdsocial/index.php/encup-28/encuesta-nacional-sobre-cultura-politica-y-practicas-ciudadanas>.
- González, J. (2006). La redistribución electoral y la participación política de los pueblos indígenas en México. Ponencia presentada en *Relaju 2006*. Oaxtepec, México.
- ONU (1969). Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Disponible en <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0018>
- Sedesol-Conapred (2004). Reporte sobre la Discriminación en México. México: Conapred.

CAPÍTULO 2

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN

Ernesto Díaz Couder¹

INTRODUCCIÓN

Actualmente nos parece natural pensar que, por ejemplo, los polacos hablan polaco, los chinos hablan chino, los franceses francés y, haciendo un paralelismo, los mixtecos hablan mixteco y los zapotecos, zapoteco. Es decir, cada pueblo habla una lengua que lo singulariza e identifica. Sin embargo, esa asociación es, en realidad, parte de la tradición intelectual occidental, la cual se ha propagado y arraigado entre nosotros como muchos otros aspectos de esa misma tradición como parte de nuestra historia colonial. Pero no es así en otras tradiciones culturales. En particular, en la tradición mesoamericana no necesariamente es mixteco quien habla mixteco. Más bien, la noción misma de “mixteco” no tiene mucho sentido en esta tradición porque la identidad social –entendida como

¹ UPN, correo electrónico: ernesto.couder@gmail.com

la pertenencia a un grupo étnico o a una nación cultural— no está asociada a una afiliación lingüística, sino a otros elementos como el parentesco y la residencia. Tal es el caso de los tacuates en Oaxaca, por ejemplo, quienes se distinguen étnicamente (son tacuates, no mixtecos) pero no lingüísticamente, ya que se reconocen como hablantes de mixteco o, más bien, como hablantes de una variante del mixteco.

Lo anterior significa que la tradición cultural a la que se pertenece es la que define lo que se entiende por “lengua” y por tanto, cuál tratamiento se debe dar a la diversidad de “lenguas” así entendidas. En la tradición europea encontramos en la base de la identidad nacional y la ciudadanía sobre todo, un nacionalismo lingüístico excluyente y homogeneizador, el cual encuentra grandes dificultades para acomodarse a los ideales pluralistas de la actualidad. En tanto que en la tradición mesoamericana la identidad lingüística tiene un papel mucho menor en las identidades (etno) políticas indígenas, lo que facilita su integración a visiones pluralistas, aunque con un sentido distinto del que solemos asumir; más específicamente, el pluralismo lingüístico más afín a la tradición mesoamericana no es tanto un pluralismo de lenguas, sino un pluralismo de hablas comunitarias (Díaz Couder, 1990). Como se muestra en este capítulo, las unidades lingüísticas de diferenciación y su papel en la identidad política difieren considerablemente en la visión europea y la mesoamericana, en la medida en que corresponden a formas de organización social distintas e integradas a estructuras políticas y económicas igualmente distintas.

Por otra parte, la alteridad indígena es una cuestión no resuelta en nuestra idea de nación y en nuestra sociedad desde el origen como país independiente. Es, todavía, una enraizada herencia colonial; más aún, es una dolorosa fractura social que no hemos sabido cerrar y que tiñe el valor simbólico de la diversidad cultural y lingüística en nuestro país y su inextricable relación con su tratamiento en el ámbito educativo, a la vez que permea la ambigua relación política del Estado y la sociedad con los pueblos indígenas.

En otras palabras, la fractura no resuelta entre nación e indianidad ha obstaculizado una relación ciudadana que incluya a los pueblos indígenas en el proyecto nacional mexicano (*cf.* Varese, 1992).

Las políticas lingüísticas del país, pensadas para atender la diversidad idiomática entre los pueblos indígenas, son un excelente espacio para observar el desencuentro entre la idea de ciudadanía del Estado frente a la noción de pertenencia social entre los pueblos mesoamericanos. En efecto, las perspectivas críticas en sociolingüística, muestran cada vez con mayor claridad la interrelación de los procesos políticos y económicos específicos con las ideologías y las prácticas sociales acerca de las identidades nativas y sus lenguas (Errington, 2008; Blommaert, 2010; Heller, 2011; McCarty, Romero-Little *et al.*, 2011). Los efectos de esos procesos inciden directamente en las formas particulares que adopta la relación del Estado con los diversos sectores de la sociedad, es decir, incide en las formas específicas que adopta la ciudadanía en un Estado nacional particular.

Como en la mayoría de las naciones poscoloniales, México mantiene desde su independencia una ambivalente relación con sus pueblos indígenas, que va desde considerarlos ciudadanos individuales jurídicamente iguales, hasta continuar tratándolos como súbditos del Estado según criterios étnicos colectivos. En consecuencia, las políticas lingüísticas y educativas han ido desde la castellanización y la asimilación cultural compulsivas, hasta las actuales políticas de pluralismo cultural de la nación (ver Gigante y Díaz Couder, en este volumen). Una de las razones de esta ambivalencia reside en la exagerada desigualdad de la sociedad mexicana. En el periodo colonial la desigualdad estaba jurídicamente regulada mediante privilegios y obligaciones otorgadas a estamentos raciales y gremios laborales. Al iniciar la vida independiente de México se abolió la desigualdad jurídica de los súbditos, convirtiéndolos en ciudadanos iguales ante la Ley, es decir, ciudadanos jurídicamente iguales. Sin embargo, la desigualdad no desapareció, sino que se convirtió en desigualdad social. La desigualdad jurídica entre indios y españoles, pasó a ser

una desigualdad entre pobres y ricos (Warman, 2003). En consecuencia, la ciudadanía jurídica de los indígenas en México se ha visto limitada, cuando no de plano negada, por la enorme desigualdad social. Así, diferencia etnolingüística y desigualdad social se han unido para obstaculizar la ciudadanía de los pueblos indígenas.

La proyección de la noción occidental de lengua a la diversidad de hablas mesoamericanas constituye un aleccionador ejemplo de cómo han sido acomodadas las sociedades nativas dentro de los moldes occidentales. La idea de lengua como un habla más o menos homogénea de la población dentro de un territorio delimitado, ha sido proyectada en todos los territorios colonizados por pueblos europeos (lo que equivale a decir casi todo el planeta). La idea de ‘pueblo’, para la cual como veremos la noción de ‘lengua’ es central, supone una noción de lengua común que lo identifica. A fin de delimitar los territorios coloniales y las respectivas esferas de influencia (quién tiene derecho a cuál territorio), era importante establecer la identidad étnica y lingüística de los “territorios” nativos (Stroud, 2007; Errington, 2008), esto es, el territorio de los nahuas o de los zapotecos, por decir algo. Así, las demarcaciones de las misiones religiosas o las unidades administrativas requieren territorios ocupados por pueblos y lenguas. Esa fue precisamente en México la labor de misioneros en el siglo XVI y luego, con la consolidación de la independencia nacional, habría de ser la tarea de filólogos (Francisco Pimentel) y geógrafos (Orozco y Berra). Serán esas entidades lingüísticas y étnicas (esas naciones o repúblicas) las que habrán de ser ciudadanizadas en el periodo independiente. Sin embargo, las sociedades indígenas no se ajustan a ese molde ideológico occidental. No hay –nunca hubo– un pueblo náhuatl o un pueblo zapoteco. Lo que existió y, en buena medida aún existe, son unidades político-territoriales propiamente mesoamericanas que no están asociadas a una lengua común: los altepeme.

Por una parte, la ciudadanía tradicional, por así decir, basada en el individualismo liberal occidental, de acuerdo con el cual

los ciudadanos son individuos autónomos e iguales ante el Estado en términos jurídicos, atenta contra las identidades indígenas a las que tal noción es ajena. Por otra parte, la idea de ‘pueblo’ que subyace a las políticas multiculturales recientes se sostiene también en los principios occidentales del nacionalismo, noción igualmente ajena a la tradición mesoamericana, aunque comparte con el nacionalismo lo que se conoce como ‘pertenencia’ y ha dado pie a los intentos por incluir la diversidad étnica indígena en el marco de la “multiculturalidad”. Si la armonización de la ciudadanía con la multiculturalidad resulta más bien problemática, integrarla atendiendo a las características propias de la organización social mesoamericana parece un reto aún mayor, como se muestra a continuación.

LA “TRADICIÓN” HERDERIANA

A lo largo de siglos, el pensamiento occidental ha venido construyendo una asociación entre la pertenencia a un *pueblo* y la *lengua* que habla. La formulación de la relación entre lengua y pueblo con la que estamos familiarizados actualmente es relativamente reciente, ya que tomó forma junto con la emergencia del Estado-nación en el siglo XIX, y por tanto, con las ideologías nacionalistas que se fueron formando en Europa durante los siglos XVII y XVIII, principalmente, e incluso antes (Renan, 1987; Anderson 1993; Guibernau, 1996; Hobsbawm, 1996; Hastings, 2000; Wright, 2000; Lodaes, 2002; Reale, 2005; Máiz, 2006).

En particular, la obra de Johann Gottfried Herder (1774-1803) constituye un hito esencial en el establecimiento del vínculo entre la identidad lingüística y la nación cultural (Bauman y Briggs, 2000; Rodríguez Barraza, 2008). Sin embargo, sus ideas se encadenan con una línea de pensamiento con orígenes muy antiguos, a la cual no es ajeno el célebre mito de la torre de Babel: la dispersión de los pueblos, cada uno con una lengua distinta para que no pudieran ponerse de acuerdo y trabajar juntos. Este mito sustenta, desde

tiempos muy antiguos, que cada pueblo tenga una lengua propia y distinta. Por una parte reconoce el hecho –evidente para todos– de la diversidad lingüística, y por otra, trata de explicarlo. Para la presente discusión lo importante aquí es que, según el mito de Babel y la visión europea posterior, la diversidad de lenguas es un castigo, algo anómalo que debe ser remediado para llegar al estado normal: una sola lengua para todos; más aún, una lengua universal y perfecta, que sea capaz de nombrar, de decir la realidad misma.

La cuestión acerca de la lengua original hablada en el paraíso cristiano –universal y perfecta– inició un debate y una reflexión acerca del origen y la evolución de las lenguas (Olender, 1989) que habría de dejar una profunda impronta en la tradición europea. Dicho llanamente, se trataba de dilucidar qué idioma hablaban Adán y Eva entre ellos e incluso con Dios mismo. En la Biblia (Génesis, 1:3) leemos “Entonces dijo Dios: ‘Sea la luz’, y fue la luz”, y en los siguientes versículos se narra cómo Dios “dijo” y lo que dijo se hizo. Decir y hacer (o ser), es lo mismo. ¿Qué lengua era esa en la que Dios habló –hizo– el mundo? Luego, está la cuestión de cómo Dios habló con Adán para decirle que podía comer los frutos de todos los árboles, excepto del árbol del bien y del mal, como todos sabemos; y después presentó a los animales de su creación para que Adán les diera nombre. De acuerdo con la Biblia, debería haber existido *una sola* lengua, original y perfecta. Si bien actualmente la cuestión no tiene mucho sentido (es algo así como debatir acerca del sexo de los ángeles), en la búsqueda de la respuesta mucho se hizo, y con consecuencias que sentimos hasta hoy.

San Agustín suponía que la lengua original debió haber sido el hebreo. Dada su autoridad –y los pocos medios para refutarlo o comprobarlo– la discusión no sería retomada seriamente sino hasta el Renacimiento, cuando a esta cuestión más bien teológica se sumaron otras dos: una de orden epistemológico, la búsqueda de la lengua de la razón, y la otra de corte filológico, el estudio de la diversidad de lenguas derivada de la entonces naciente lingüística comparada. Estas líneas de reflexión se unieron porque se asumió

que la lengua original, “divina” por así decirlo, debía ser perfecta, esto es, “común a todos los pueblos, cuyos signos no son palabras sino las cosas mismas, de modo que el mundo se presenta [...] como un libro escrito por el dedo de dios”. Esto supone, obviamente, que nuestras lenguas naturales o humanas no son perfectas, por eso son distintas. Más aún, de acuerdo con el mito de la torre de Babel, la multiplicación de las lenguas es una maldición, una condición anómala y dolorosa que debe ser subsanada. En palabras de Umberto Eco (1994, p. 27),

Europa comienza con el nacimiento de sus lenguas vulgares [...] que se enfrenta al drama de la fragmentación de las lenguas y empieza a reflexionar sobre su propio destino de civilización multilingüe. Puesto que sufre por esta causa, intenta ponerle remedio: ora atrás, a intentar descubrir de nuevo la lengua que había hablado Adán; ora adelante, a intentar construir una lengua de la razón que tenga la perfección perdida de la lengua de Adán.

No olvidemos que el latín fue la lengua de cultura en Europa durante los siglos posteriores a san Agustín, de modo que, en cierta forma, el latín funcionó como el remedio a la *confusio linguarum* derivada de Babel. Sin embargo, a partir del Renacimiento (siglo XV) las comunidades hablantes de variedades romances, por ejemplo, comienzan a tomar consciencia de que son lenguas distintas, no sólo variedades romances locales (Burke, 2006; Maquiavelo, 2012), a pesar de que, como es bien sabido, la emergencia de las lenguas romances es muy anterior. Siguiendo con el mismo ejemplo, vemos que las lenguas vulgares comienzan a traslucirse en la escritura entre los siglos IX y XI de la era cristiana, en los *Cartularios de Valpuesta* (siglos IX a X) y las *Glosas Emilianenses* (siglos X y XI); el *Cantar de Mio Cid* habría sido escrito hacia finales del siglo XII o principios del XIII, y de esa misma época es la célebre Escuela de Traductores de Toledo, auspiciada por Alfonso X, quien escribió poesía en gallego-portugués, además de impulsar la traducción

y comisión de importantes obras, todas al castellano, no al latín. Todo ello es evidencia clara de que el habla romance de la época era ya tan distinta del latín² que este último ya no era comprensible para sus hablantes. Poco a poco las variedades romances habrían de ir consolidándose como lenguas distintas del latín en los siglos subsecuentes. Hacia los primeros años del siglo XIV, Dante Alighieri escribe su *De Vulgari Eloquentia* (traducida al español como *De la Lengua Vulgar*), donde se aboga por el uso del romance para la literatura y se aborda explícitamente el mérito y cualidades de las variedades habladas en la Toscana, como parte del debate conocido como “la cuestión de la lengua” y que se extendió por siglos, y en el que participó incluso Nicolás Maquiavelo (2012), con el propósito de fortalecer la hegemonía de Florencia en la región.

Durante los siglos XVII y XVIII, especialmente en este último, el carácter divino como condición de la perfección de la lengua universal pasó a un segundo plano. Su lugar fue ocupado por el “pensamiento”, esto es, por el pensamiento racional. Más precisamente, se fue imponiendo la convicción de que el pensamiento racional es universal y además es también el único medio para comprender y expresar la realidad. Con ello, la particularidad occidental fue colocada como una condición universal.

De este modo el pensamiento racional se constituyó en Occidente en la medida de la universalidad (Díaz Couder, 2009) y quedó, por tanto, separado de las lenguas comunes, ya que éstas no pueden expresar directamente la realidad, a diferencia de las matemáticas, de acuerdo con Leibniz o Newton,³ por ejemplo. Sin embargo, si bien ninguna de las lenguas modernas es capaz de nombrar las co-

² Las hablas romances no derivan directamente del latín clásico (que era la norma culta durante el siglo I a. C.), sino del latín tardío o latín vulgar de siglos posteriores, el cual era considerablemente diferente del latín clásico y mostraba ya muchas de las características que habrían de heredar las lenguas romances.

³ De ahí el título de la famosa obra de Newton, *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* o *Principios Matemáticos de la Filosofía Natural* (o de la física, como diríamos actualmente). De ahí también la popular frase de Leibniz: “no discutamos, calculemos”.

sas mismas, habría lenguas mejor organizadas que otras al respecto. Así, entre más cercanas sean las formas gramaticales de una lengua a las formas del pensamiento racional, más cercana estará a la perfección y a la universalidad. No debería sorprendernos que los estudiosos europeos llegarán a la conclusión de que las lenguas gramaticalmente mejor preparadas para expresar el pensamiento son las lenguas de tipo flexivo,⁴ es decir, el tipo lingüístico que caracteriza a las lenguas (indo) europeas (Von Humboldt, 1972).

Frente a esta postura racionalista destacan las ideas de Johann G. Herder, especialmente su célebre *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, de 1772. Inmerso en el ambiente intelectual del Romanticismo, rechaza la visión mecánica y universalista del racionalismo. En su ensayo Herder desarrolla la idea –contraria al racionalismo– de que el pensamiento no es independiente del lenguaje, sino que el pensamiento sólo es posible en el lenguaje. Al no estar disociados, el lenguaje no es entendido como un instrumento para comunicar o expresar el pensamiento, es el pensamiento mismo. Como señala Rodríguez Barraza, en contraposición con el *dictum* icónico del racionalismo, “pienso, luego existo”, Herder expresaría más bien “hablo, luego existo”.

Esto es posible debido a que el lenguaje es, además, resultado de la *historia* de un pueblo. En la medida en que los hombres son gregarios –un rebaño, según el paralelismo de Herder– el desarrollo de una lengua les es natural y necesario. Al separarse y diferenciarse nuevos rebaños, surgen nuevas lenguas.⁵ Más aún, considera que cada pueblo tiene una historia particular y en el curso de ella desarrolla también una personalidad o espíritu (ahora diríamos “cul-

⁴ Las lenguas flexivas son las que indican explícitamente las relaciones sintácticas entre las partes de la oración mediante flexiones verbales y declinaciones nominales. El latín clásico, el griego, el sánscrito y el persa antiguo (todas lenguas indoeuropeas) son ejemplos monumentales de este tipo de lenguas y han heredado mucho de su tipo flexivo a las lenguas que descienden de ellas.

⁵ Aquí se separa del mito de Babel y procura dar una explicación histórica, no mítica, de la diversidad lingüística.

tura”) igualmente particular. Junto a ella se desarrolla también una lengua que expresa el pensamiento propio del espíritu del pueblo que la habla. Es una perspectiva inversa a la del racionalismo. No hay una lengua que exprese el pensamiento racional y universal, porque no existe tal pensamiento único. Lengua y pensamiento son una misma cosa. La diversidad de lenguas obedece a la diversidad de historias y pueblos. Estamos pues ante el origen del relativismo cultural y lingüístico. Estamos también ante el origen de nuestra idea de identidad nacional: un pueblo, una lengua. En esta misma línea de pensamiento, J. G. Fichte desarrollaría sus *Discursos a la nación alemana*, enfatizando ya claramente un fuerte nacionalismo alemán basado en buena medida en la lengua alemana, ya que donde “hay una lengua específica debe haber una nación específica”.

De Herder, el Occidente heredó dos nociones esenciales: nacionalismo y relativismo. Inmerso en el Romanticismo rechaza la visión “mecánica” y universalista de la Ilustración francesa. El lenguaje vivo es el lenguaje real, creativo, el que se va construyendo en la historia de los pueblos, es la *tradición* de donde emana la identidad de éstos. Se trata de la cultura –*Kultur* o *folk-lore*– en el sentido de conocimiento o pensamiento popular, en contraposición con la racionalidad mecánica carente de identidad y sentimiento. Este es uno de los fundamentos del relativismo cultural de nuestros días.⁶

Tal vinculación histórica entre el desarrollo del sentimiento o identidad de un pueblo con una lengua conduce a la consecuencia de que las lenguas sean específicas, propias de un pueblo en particular, en el sentido de que “son” la historia, el pensamiento y el sentimiento de ese pueblo. En este sentido las lenguas son monádicas, excluyentes e intraducibles. Es la base del así llamado relativismo lingüístico, que también adopta la forma de nacionalismo lingüístico. Lo anterior, según Herder, se deriva de cuatro leyes naturales:

⁶ No es este el lugar para desarrollar dicha cuestión. Baste recordar que el relativismo de Herder (y en general del romanticismo alemán) llegaría a la antropología norteamericana (México incluido) gracias al trabajo de Franz Boas –formado en Alemania– y heredero de las ideas de Wilhelm von Humboldt, entre otros.

- El hombre es un ser activo que piensa libremente y cuyas fuerzas actúan en progresión gradual. De ahí que sea una criatura hablante.
- Por su vocación, el hombre es una criatura de rebaño, de sociedad. El desarrollo de una lengua le es natural, esencial, necesario.
- En la misma medida que no podía seguir siendo un rebaño, la especie humana entera, tampoco podía conservar una única lengua. Era, por tanto, necesario que formaran diferentes lenguas nacionales.
- En la misma medida en que según toda probabilidad, la especie humana constituye un todo progresivo con un mismo origen, un gran gobierno, igual puede decirse de todas las lenguas y, con ellas, esta cadena entera de desarrollo.

Estas ideas habrían de tener un importante sustento gracias al desarrollo de la llamada “teoría indoeuropea”, según la cual lenguas tan aparentemente distintas como el sánscrito, el latín, el griego y probablemente otras lenguas, habrían evolucionado de una lengua común más antigua y ya extinta: el indoeuropeo. Suele atribuirse la demostración de esta teoría a sir William Jones, en su famoso discurso para The Asiatic Society en 1786, publicado dos años después como *The Sanscrit Language*.⁷

En parte, el medio para proceder en ambos casos fue la comparación de las lenguas. Pronto habría de quedar claro que las lenguas actuales son las formas resultantes de su “evolución”, es decir, de su cambio a lo largo del tiempo. Evolución e historia se suman para fortalecer las ideas de la evolución del pensamiento y sentimiento de un pueblo único y particular a lo largo de su historia.

⁷ Aunque ahora sabemos que es erróneo atribuir sólo a Jones el descubrimiento de la vinculación entre latín, griego, sánscrito y otras lenguas, lo cierto es que fue gracias a su influencia que dicho descubrimiento se difundió y se integró al pensamiento europeo.

Esa idea está bien condensada en el título del libro de Bastardas y Boix (1994), *¿Un Estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*. La idea de asignar una lengua a un Estado es una forma de organización política. Pero el recurrir a la lengua como uno de los elementos definitorios de la nacionalidad (esto es, de la identidad nacional) es mucho más antigua.

IN ATL IN TEPETL

El altépetl constituye la unidad política básica del mundo mesoamericano. Y digo constituye, en presente, porque aún lo es. De acuerdo con Florescano (2009, p. 33) la palabra altépetl es una abreviación de un difrasismo náhuatl: *in atl in tepetl*, que significa población o ciudad y refiere al centro o asiento político y religioso de una comunidad. Por supuesto, en cada lengua mesoamericana el altépetl se nombra con sus propias palabras, pero como organización política es común a toda el área.

Los difrasismos⁸ son un recurso retórico muy utilizado en el lenguaje ritual o *tecpillatolli*. Reflejan mucho de la estética verbal mesoamericana y mucho también de la cultura, ya que la unión de palabras “no es aleatoria, está motivada por aspectos sociales, culturales y representa las maneras de percibir y conceptualizar referentes significativos en el México prehispánico del siglo XVI”. Por ejemplo, la expresión *in ixtli in yollotl*, ‘el rostro, el corazón’ significa algo así como ‘persona’, y alude a dos nociones esenciales para la humanidad en la visión náhuatl: el rostro como icono de quien se con-

⁸ Los difrasismos se forman mediante la yuxtaposición de dos elementos léxicos que juntos forman una unidad con un significado distinto al de sus constituyentes. Hay muchísimos más difrasismos, algunos muy conocidos, como: *in xochitl in cuicatl*, ‘flor y canto’ o ‘poesía’; otros no tanto: *in cuitlapilli in atlapalli* ‘la cola, el ala’ = el pueblo llano, los vasallos. Otros bastante transparentes: *in cueitl in huipilli* ‘la falda, la blusa’ = mujer; otros más bien opacos, como: *in temoxtili in ehecatl* ‘el polvo, el viento’ = enfermedad.

duce sabia y rectamente y el corazón como la templanza, la firmeza de la voluntad que se adquiere mediante una buena educación y las acciones responsables. El ideal del hombre náhuatl es quien tiene un “rostro sabio y un corazón firme como piedra”. Otro ejemplo conocido es la expresión *in atl in tlachinolli*, literalmente ‘el agua, la quemazón’ que se utilizaba para significar la guerra. Es de notarse que el glifo del *in atl in tlachinolli* (sí, esto tiene una representación gráfica) aparece en las versiones nahuas de lo que ahora es el escudo nacional. Sólo que el águila no sostiene en su pico a una serpiente, sino al símbolo de la guerra. Si tomamos en cuenta que el águila representa, además al sol y por tanto, a uno de los dioses tutelares aztecas, la imagen sugiere un contenido semántico muy complejo de asociaciones culturales y simbólicas, *in atl in tlachinolli*.

Nombrar como altépetl a una población implica un entramado simbólico también muy enraizado en las “maneras de percibir y conceptualizar” la organización política mesoamericana. La frase *in atl in tepetl* hace referencia a la creación del mundo –un poco en el sentido de cosmos, en tanto opuesto a caos–, el monte primordial (*tepetl*) se asienta sobre las aguas (*atl*) y del que “emanaban todas las manifestaciones de la vida y la hendidura por donde irremisiblemente desaparecían los seres humanos, las plantas y los astros” (Florescano, 1997, pp. 320-321). De ahí también la importancia de las pirámides como iconos arquitectónicos de ese monte original y por tanto, como índice de ‘lugar’ sagrado, como símbolo del poder. La pirámide del sol en Teotihuacan está rodeada por una especie de canal diseñado para tener agua, así la pirámide parece descansar sobre el agua, *in atl in tepetl*. El altépetl es pues, simbólicamente un lugar y una comunidad, o más precisamente, el territorio de una comunidad de personas. Lo que me interesa resaltar aquí es que en la cosmovisión mesoamericana la unidad política-territorial mesoamericana es el altépetl; una especie de ciudad-Estado al que pertenecían los “ciudadanos” mesoamericanos.

Según Florescano (2009), un altépetl se compone de cuatro a diez calpules o *calpolli*. Cada uno de ellos formado por un linaje

que posee una extensión de tierra repartida entre sus integrantes. Cada *calpolli* cuenta con su propio líder que tiene como tarea distribuir la tierra, recoger impuestos, representar a sus miembros en los tribunales y organizar las festividades rituales. De los *calpolli* provienen también los escuadrones militares del altépetl, los cuales “luchan con sus propias banderas”, es decir, tienen identidad propia.

Los calpules están formados por grupos de parentesco que trabajan parcelas de tierra que les pertenecen en tanto linajes —es decir, por parentesco— y pueden usufructuarlas en tanto cumplan con sus obligaciones para con su linaje, su *calpolli* y su altépetl. O, como se dice todavía, en tanto cumpla con sus obligaciones comunitarias. De ahí, siempre según Florescano, la importancia del reconocimiento a los ancestros. De ellos proviene la pertenencia a un linaje y un *calpolli* y por tanto, la legitimidad para poseer la tierra. La ceremonia que hoy conocemos como Día de Muertos es la versión contemporánea de ese ritual para los ancestros. La enorme importancia que esta celebración tiene todavía entre los pueblos indígenas, es un indicio de su trascendencia y vinculación con los elementos más básicos del sentido de pertenencia en el mundo mesoamericano. Se respeta a los ancestros no tanto para mantener viva su memoria, sino porque al refrendar la pertenencia a una familia, a un linaje, se refrenda la legitimidad de la pertenencia a una comunidad (*calpolli* y altépetl) y del acceso a la tierra, a la base misma de la existencia económica, social y cultural. En consecuencia, si no se pertenece, no se puede siquiera ser.

Tal vez por ello, ni la Colonia, ni el México independiente han logrado desintegrar la organización sociopolítica del altépetl indígena, es decir, los principios que regulan los derechos y obligaciones de sus integrantes, en otras palabras, sus formas de ciudadanía o pertenencia (*cf.* Korsbaek, 2011). Si bien el altépetl prehispánico se ha transformado considerablemente a lo largo de la historia, aún es posible reconocer, sin mucho esfuerzo, sus rasgos principales en las comunidades indígenas rurales de la actualidad. Las comunidades

indígenas han enfrentado condiciones políticas y sociales cambiantes en cada época de nuestra historia que las han obligado a modificarse para adaptarse a esas nuevas condiciones, pero hasta ahora han logrado mantener sus rasgos esenciales: grupos de parentesco y barrios, territorio propio y colectivo, autoridades propias, así como sus símbolos de identidad, principalmente “un templo, que era a la vez la residencia de su dios tutelar y el símbolo de la soberanía territorial del pueblo; junto al templo había una gran plaza que servía como centro ceremonial y mercado” (Florescano, 1997, p. 318). Las comunidades indígenas actuales no son exactamente iguales a los altepeme prehispánicos, por supuesto, pero continúan manteniendo los mismos principios de pertenencia, identidad y lealtad (Carmagnani, 1989; Florescano, 1997, pp. 318-328).

Cuando era un joven lingüista que recién comenzaba a conocer las comunidades indígenas de la Sierra Norte de Oaxaca, no lograba entender lo que me parecía una obsesión con la historia fundacional del pueblo. En todas partes cualquier intento de promoción o recuperación cultural tenía que comenzar por rescatar la historia de la creación del pueblo. Más aún, la más de las veces era una historia que mezclaba historia con mitos que, con frecuencia, resultaba en textos más bien opacos semánticamente. Poco a poco pude ir comprendiendo su importancia para legitimar los derechos de pertenencia de los individuos al altépetl o la comunidad, y la legitimidad del altépetl mismo a su territorio y su soberanía mediante la reiteración de la historia (y los mitos) de su gente. La pertenencia significa todo.

En todo esto la identidad lingüística ocupa un lugar más bien secundario. Como hace notar Florescano (2009, p. 56) acerca de los altepeme de los XII y XIII:

Salta a la vista que se trata de altepeme multiétnicos provenientes de los antiguos toltecas de Tula (que ya en sus tiempos de esplendor eran metrópoli multiétnica), mezcladas con grupos chichimecas y otros mixteco-popolucas [...] [subrayado mío].

Lo importante para pertenecer a un altépetl o a una comunidad es la organización modular y jerárquica en grupos de parentesco cumpliendo con sus obligaciones para con el altépetl, no la pertenencia a una nación cultural, como en la tradición europea.

Las comunidades indígenas rurales mesoamericanas de la actualidad son, al igual que los altepeme prehispánicos, una entidad político-territorial autónoma y soberana. Por eso es que cada comunidad se afana en mantener los símbolos que la identifican y jerarquizan en las relaciones intercomunitarias, a saber, santo tutelar (templo propio y entre más grande y costoso, más prestigioso), autoridades propias (soberanía y poder propios), un territorio igualmente propio y trabajo comunitario. Al lado de esto se encuentran otros índices simbólicos distintivos los cuales funcionan como una especie de marcadores de identidad y que son cuidadosamente preservados. Entre éstos lo que más nos interesa aquí, es el mantenimiento de un habla propia. No necesariamente una lengua distinta, sino una variedad propia de la comunidad (Díaz Couder, 1990). Incluso en los casos de comunidades multiétnicas o multilingües los hablantes de cada lengua tienden a mantener una variedad dialectal distinta a la hablada en otras comunidades hablantes de la misma lengua.

Dicho sucintamente, la organización social, política y territorial mesoamericana está orientada a la diferencia. Mantener un habla distintiva es parte de la idea de sociedad mesoamericana. Pensar en formas lingüísticas comunes va contra el principio de identidad y diferencia de los altepeme o comunidades. De ahí que los intentos por aplicar normas escritas multidialectales –o como erróneamente se acostumbra decir en México, de *normalización*– enfrentan una hostil resistencia. Se insiste en que cada lugar tiene su propia forma de pronunciar y se demandan textos producidos de acuerdo con el habla de cada localidad. No es otra cosa que el altépetl en acción.

Existen numerosos ejemplos –casi cada comunidad indígena lo es– de la persistencia del altépetl como forma de organización social y política entre los pueblos indígenas mexicanos. Para los fines

de esta discusión resulta útil el caso de San Francisco Oxtotilpan en el Estado de México. Un estudio sobre esta comunidad ha sido publicado recientemente por Leif Korsbaek (2011). En él muestra cómo funciona la política en la comunidad. La organización política recuerda a los altepeme en tanto se ordena en una estructura simultáneamente política y religiosa. El acceso a los cargos más altos y prestigiosos en la comunidad se logra mediante el cumplimiento de obligaciones comunitarias en dos “escaleras”, una cívica y política –policía, regidor, síndico, presidente municipal– y otra religiosa –como responsable de celebraciones religiosas–. Se avanza cumpliendo obligaciones en ambas vías. Es una especie de organización teocrática, donde religión y política están fusionadas.

Amén de las diferencias entre modernidad y tradicionalismo e individualismo y colectivismo, un tercer binomio antagónico aflora cuando se habla de tradiciones político-sociales indígenas: secularismo vs. religiosidad. En efecto, el sistema de cargos [...] no sólo funge como la columna vertebral de la vida política de la comunidad de San Francisco Oxtotilpan, sino también como lazo religioso fundamental sin el cual lo político no podría, simplemente, ser (Korsbaek, 2011, p. 115).

San Francisco Oxtotilpan es, en todos sentidos, una comunidad indígena, como señala Korsbaek. No obstante, ahí no se habla ya la lengua originaria del lugar, el matlatzinca. Sólo 13.5% de la población total de la localidad (1,264 habitantes) está registrado como hablante de lengua indígena por el Censo General de Población y Vivienda del 2010, por lo general gente mayor, y en todo caso francamente minoritaria, lo que hace poco necesario el uso habitual del matlatzinca por parte de quienes aún lo recuerdan.

El hecho de que la lengua indígena haya dejado de ser utilizada puede inducir a algunos a pensar que la población de Oxtotilpan ha dejado de ser indígena. Es la conclusión lógica cuando se sigue la línea de pensamiento herderiana u occidental, según la cual la identidad lingüística estaría asociada a la identidad cultural. Sin embargo,

como trato de mostrar, continúa siendo una comunidad indígena en los aspectos esenciales. Las consecuencias son importantes tanto en lo que respecta a las políticas del lenguaje en México, como en lo tocante a la conceptualización de la ciudadanía.

CIUDADANÍAS PARALELAS, LENGUAS ENCONTRADAS

La noción de ciudadanía supone la soberanía del pueblo, de ahí su estrecho vínculo con la democracia y con los Estados nacionales. De ahí también la idea de que al ser ciudadano de un Estado no se puede ser de otra entidad social o política, es una identidad excluyente. En los tiempos actuales, más flexibles en cuanto a la exclusividad de la identidad nacional, la aceptación de la ciudadanía doble no es ilegal. Lo que abre la puerta a una doble identidad nacional en términos étnicos también.

Al mismo tiempo, la ciudadanía garantiza la igualdad *jurídica* de todos los ciudadanos mediante los derechos civiles y políticos constitucionales. Sin embargo, los elementos que constituyen la ciudadanía son similares a otras formas de membresía social. Más aún, las formas concretas de soberanía popular han adoptado formas distintas. Las dos formas más generales son las que derivan del derecho territorial o *ius soli*, unas, y del derecho de sangre o *ius sanguinis*, las otras. El caso de Francia y Alemania, respectivamente, suelen ser los casos ejemplares. Se trata de dos tipos distintos de *pertenencia* a una nación. En un caso se es miembro de la nación⁹ por haber nacido dentro de su territorio; en el otro caso, se pertenece por descender de integrantes de una nación cultural. No obstante, la ciudadanía no es sólo una cuestión de adscripción territorial o de parentesco. Involucra una dimensión a la vez social y personal,

⁹ Gilberto Giménez señala que el término latino *natio* se utilizaba para designar a pueblos distintos del romano, para el cual reservaban la palabra *populus*.

la *pertenencia*.¹⁰ La ciudadanía, como la etnicidad u otras formas de identidad social, son formas de *pertenecer a una comunidad*, ya sea nacional, étnica o comunal como en Mesoamérica.

En realidad, la ciudadanía como expresión de la pertenencia a una comunidad política no es fácilmente diferenciable de otras formas de pertenencia, como la etnicidad. De acuerdo con François Rocher:

La ciudadanía puede ser entendida como un sentimiento de tipo comunitario ligado al hecho de vivir dentro de un mismo entorno institucional y de la capacidad de influenciar su evolución. De esta manera la ciudadanía está íntimamente ligada, de un lado a los derechos individuales y de otro a la pertenencia a una determinada comunidad política particular. En tal sentido, la ciudadanía transmite un sentido de pertenencia (Rocher, 2000, p. 208, citado por Del Álcazar Chávez, 2003, pp. 43-44).

En este mismo sentido, David Miller señala que:

...la confusión entre nacionalidad y etnicidad es [...] comprensible porque aquí tratamos con fenómenos que son de hecho del mismo tipo. Tanto las naciones como los grupos étnicos son cuerpos de personas unidos por características culturales comunes y por el mutuo reconocimiento; más aún no hay una línea divisoria precisa entre ellos (Miller, 1997, p. 36).

Por su parte, Anthony D. Smith (1997, pp. 17-38) discute ampliamente lo que llama el fundamento étnico de las naciones, mostrando cómo las naciones encuentran su particularidad, su identidad,

¹⁰ Uso el término 'pertenencia' como traducción de la noción de *belonging*, desarrollada por Anthony P. Cohen en su influyente ensayo de 1985: "*Belonging, of what it means to belong, is constantly evoked by whatever means come to hand: the use of language, the shared knowledge of genealogy or ecology, joking, the solidarity of sect, the aesthetic of subsistence skills. This persistent "production" of culture and attribution of value becomes an essential bulwark against the cultural imperialism of the political and economic centres, and thus provides fundamental means by keeping the communities alive and fruitful*" (Cohen, 1985, p. 6).

en los elementos constitutivos de una etnia pero extendidos a una comunidad política más amplia. Para recurrir a un ejemplo obvio, la identidad nacional mexicana se sustenta en buena medida en la etnicidad azteca. De hecho, nuestro equipo nacional de futbol es usualmente nombrado como la selección “azteca”. No se dice la selección maya o mixteca. El símbolo del mito fundacional de la capital azteca –el águila y la serpiente sobre un nopal– ha sido apropiado como símbolo de la nación mexicana. La idea de una identidad mestiza, propia de la ideología del nacionalismo revolucionario mexicano, no es sino una variante del fundamento étnico de la nacionalidad.

De acuerdo con Anthony D. Smith, “una nación es un grupo humano designado por un gentilicio y que comparte un territorio histórico, recuerdos históricos y mitos colectivos, una cultura de masas pública, una economía unificada y derechos y deberes iguales para todos sus miembros” (Smith, 1997, p. 36). Una noción similar es la que propone Miller para caracterizar a una nación, de acuerdo con la cual ésta es:

una comunidad *a)* constituida por una creencia compartida y un compromiso mutuo, *b)* que se extiende en la historia, *c)* activa en carácter, *d)* ligada a un territorio particular, y *e)* distinta de otras comunidades por una cultura pública distintiva –que sirve para distinguir la nacionalidad de otras fuentes colectivas de identidad personal (Miller, 1997).

Como puede apreciarse, la perspectiva de Smith agrega las dimensiones de economía unificada y de deberes y derechos iguales, en tanto que Miller enfatiza tanto el carácter de comunidad como el carácter *activo* de la nacionalidad, en el sentido de que “las naciones hacen cosas en común, toman decisiones, logran resultados” si bien mediante representantes nacionales.

Por lo dicho aquí, no es de extrañar que estos criterios sean aplicables al altépetl mesoamericano y no sólo en términos de etnicidad sino en términos de identidad política principalmente. En efecto, el altépetl es una entidad político-territorial. Es importante distinguir

el altépetl o comunidad indígena de un grupo étnico o un pueblo (al que se le suele asignar el papel de nación cultural al estilo de Herder). Si bien tiene elementos propios de la etnicidad no coincide completamente con ella, del mismo modo que la nacionalidad tampoco coincide del todo. Ambas, nacionalidad y comunalidad, tienen fundamentos étnicos pero no se limitan a ellos. Lo que los distingue de la etnicidad es el hecho de contar con un vínculo político y territorial –derechos y obligaciones iguales para sus integrantes–, ambos elementos esenciales para la ciudadanía y la pertenencia.

Por su parte, la clásica interpretación de Benedict Anderson (1993) de la nación como una comunidad imaginada se sustenta más bien en la idea de una comunidad de comunicación (Wright, 2000), que en la de una comunidad creada mediante vínculos de derechos y obligaciones. En este sentido, su idea de nación también parte de la comunidad, la parte “imaginada” se acerca a la idea de cultura de masas pública de Smith y de Miller.

Lo anterior tiene el propósito de mostrar los traslapes conceptuales –y factuales– entre ciudadanía, nacionalidad y etnicidad, lo que me permite establecer el paralelismo entre ciudadanía nacional y “ciudadanía” comunitaria o étnica y la dificultad que hemos tenido como nación para integrarlas. Hasta ahora los esfuerzos para “resolver” esta situación han procurado interpretar las identidades de los pueblos indígenas según la idea occidental de la identidad nacional. Esto ha sido posible debido a que si bien un altépetl o comunidad indígena no es ni una nación ni un grupo étnico, se puede caracterizar de manera parecida a ambos, mediante la noción de pertenencia que subyace a las identidades sociales.

Tanto el sentido de pertenencia como el ejercicio de ésta mediante derechos y obligaciones se encuentran en la pertenencia a la nación mexicana –ciudadanía propiamente dicha– y la pertenencia a una comunidad indígena. Es decir, en este sentido se trata de dos formas de ciudadanía en coexistencia. De ahí la propuesta de ciudadanías diferenciadas o de ciudadanías cívicas como distinta de las ciudadanías culturales.

En el caso de México, tenemos dos tipos de sociedades, dos tipos de culturas, con sus propias nociones de pertenencia de la cual derivan dos tipos distintos de ciudadanía. Por una parte, la tradición desarrollada a partir de las ideas de Herder de acuerdo con la cual la identidad lingüística es la base de la nación cultural, la mexicanidad; y por otra la tradición mesoamericana, indígena, construida sobre la base del parentesco, la residencia y el trabajo comunitario.

El uso de la educación pública como instrumento para la formación de ciudadanos, es decir, para implantar lealtades e identidades nacionales, fue un componente esencial en el origen de los sistemas nacionales de educación. Todavía lo es, aunque menos ostensiblemente. Se aprecia sobre todo en la enseñanza de la historia oficial de la nación y en el tratamiento de la ciudadanía y el civismo. En ambos casos aparece de manera no resuelta la diversidad de lenguas y culturas, y como trato de mostrar aquí, encontramos formas de ciudadanía paralelas y separadas.

Como revela el caso de San Francisco Oxtotilpan –el botón de muestra–, en nuestro país coexisten dos tipos de ciudadanía separadas: la nacional y la comunitaria. No sólo porque tienen contenidos culturales y comunidades de comunicación distintas (mónadicas y excluyentes), sino también porque tienen lógicas políticas distintas. Las comunidades indígenas han venido adaptando a lo largo de la historia su forma esencial de organización política, el *altépetl*, a las condiciones impuestas en cada época. Pese a la estructura administrativa actual jerarquizada en municipios, distritos y estados, las comunidades indígenas han logrado mantener en gran medida su identidad y “soberanía” propias.

En cierta forma, las comunidades son pequeñas naciones, con su identidad y sus tradiciones y su lengua. Aunque, como he tratado de mostrar, la lengua no ocupa un lugar tan preponderante en su identidad comunal. Lo realmente determinante para establecer la pertenencia a una comunidad es su vínculo de parentesco y el cumplimiento de sus obligaciones comunales (o ciudadanas).

Una de las condiciones necesarias para llevar la educación escolarizada es la escritura. En el caso de las comunidades indígenas eso significa utilizar la lengua local en forma escrita. El uso escrito de una lengua requiere convenciones que permitan a sus usuarios codificar y decodificar la secuencia de letras de la misma manera. En otras palabras, requiere el establecimiento de normas gráficas u ortografía, es decir, requiere algún grado de normativización. Debido a la lógica de los altepeme, tal normativización debería hacerse para cada comunidad o, en términos lingüísticos, para cada “dialecto” (Díaz Couder, 1990).

Por su parte, en la lógica nacional de la educación pública tal fragmentación de la escritura resulta difícil de manejar por su complejidad, por su costo y por el relativamente escaso beneficio a obtener. Si pensamos en los miles de “lenguas” comunales en las que habría que formar maestros bilingües, los materiales didácticos a elaborar, imprimir y distribuir, los intérpretes a formar y demás servicios lingüísticos a atender, resulta evidente la complicación. De hecho, en el plan sectorial de Educación del gobierno de Vicente Fox y también en el de Felipe Calderón, aparece la dispersión de los asentamientos indígenas como uno de los principales obstáculos para hacerles llegar los servicios públicos, la educación entre éstos. En efecto, baste recordar que una alta proporción de las escuelas indígenas son multigrado o unitarias.

Pero más allá de estas cuestiones presupuestales, logísticas y administrativas, la noción de ‘lengua’ asociada a la de ‘pueblo’ impide comprender en sus propios términos la relación de las comunidades indígenas con sus lenguas. Se continúa pensando, por ejemplo, en la lengua mixe como la lengua específica de un pueblo al estilo europeo, y la gestión educativa (planeación educativa y cultural) obedece a esta visión herderiana. De ahí, la necesidad de introducir la noción de “variantes” lingüísticas, es decir, variedades de una misma lengua, utilizadas en comunidades indígenas rurales pertenecientes a un mismo pueblo o grupo indígena. Es notable en este sentido, el Catálogo de Lenguas del Instituto Nacional de Lenguas

Indígenas, en el que, por cierto, no aparece una sola lengua sino diez familias lingüísticas constituidas por 68 “agrupamientos” formados, a su vez, por 364 “variantes”. Es decir, la visión europea de “lengua” no puede ajustarse al entorno político y sociocultural me-soamericano.

Actualmente la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconoce a las lenguas indígenas como “nacionales”. El sentido inmediato de este reconocimiento es el carácter de lenguas con derechos ciudadanos, por así decirlo. Se les reconoce como parte constitutiva de la nación mexicana.¹¹ Pero en la lógica herderiana que he venido discutiendo, implica también la idea de que se trata de lenguas que singularizan e identifican a pueblos específicos. Así el náhuatl sería la lengua del pueblo náhuatl, etcétera.

Para complicar las cosas aún más, la transformación de la sociedad mexicana hacia una economía de libre mercado ha provocado un desplazamiento masivo de la población rural hacia centros urbanos como trabajadores con baja calificación o como jornaleros agrícolas. Muchos de estos “migrantes” se han desplazado también al extranjero, principalmente a EUA, como es bien conocido. Esta situación está propiciando, a su vez, una nueva reformulación de las identidades indígenas. Al estar en contacto con miembros hablantes de otras lenguas, compartiendo condiciones de precariedad, surgen formas de solidaridad e identidad, panétnicas o de paisanaje (proceder de la misma región, aunque no de la misma localidad o el mismo grupo etnolingüístico); en algunos casos, la interacción y conformación de grupos con integrantes de hablantes de la misma lengua, pero procedentes de diversas localidades y por tanto, con diferentes dialectos, está propiciando una mayor conciencia de pertenecer a una misma comunidad lingüística (Velasco, 2002; Sifuentes, 2007; Velasco, 2008; Torres, 2010; Cornelius, FitzGerald *et al.*, 2011). No obstante, por ahora carecemos de información su-

¹¹ Si bien el Artículo 4º Constitucional expresa claramente que la nación mexicana es “única e indivisible”.

ficiente para prever el resultado de estos procesos emergentes. En el momento actual sigue predominando la lealtad a la comunidad –al pueblo, como suelen decir los propios indígenas– en las organizaciones y la conciencia indígenas, como se manifiesta en las organizaciones indígenas en la zona metropolitana de la Ciudad de México, donde todavía predominan organizaciones de migrantes por comunidad y por el mantenimiento de vínculos de ciudadanía entre los migrantes urbanos y sus comunidades de origen, aun cuando entre los residentes en las ciudades el dominio de la lengua indígena haya disminuido considerablemente.¹²

En síntesis, este ensayo muestra que el sentido de la idea de ‘lengua’ está determinado en gran medida por la tradición cultural que la define y, junto con ella, está también determinado el tratamiento que habrá de darse a las lenguas de la comunidad de acuerdo con el lugar que se les asigna en su organización social y en la ideología que la acompaña. Es precisamente ese marco ideológico y de organización social el que determina los límites de la noción de ciudadanía en la medida en que la *pertenencia* a una comunidad está prescrita por tal marco.

Como he tratado de mostrar, en México –y de manera más general, en naciones poscoloniales– existe una doble pertenencia en el caso de las comunidades indígenas. Lo que supone dos lealtades (comunitaria y nacional) que coexisten pero de manera más bien informal. La ciudadanía indígena, por llamarla de algún modo, no tiene ningún tipo de reconocimiento lo que dificulta, incluso, la gestión, el diseño y la implementación de proyectos o programas educativos lingüística y culturalmente pertinentes.

Como puede verse, la actual concepción de ciudadanía hegemónica en el país obstaculiza el pensar siquiera en formas de autonomía indígena que serían posibles o aceptables si contáramos con una idea de ciudadanía más amplia que la idea liberal. De ahí la

¹² Una descripción en detalle de un proceso similar en la ciudad de Los Ángeles, California, puede verse en Rosenthal (2012).

importancia de imaginar no sólo una nación culturalmente plural –como reconoce nuestra Constitución desde 1992–, sino de hacer de esa pluralidad una práctica ciudadana.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Bastardas-Boada, A. y E. Boix (Eds.) (1994). *¿Un estado, una lengua?: La organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona, España: Octaédro Universidad.
- Bauman, R. y Briggs, C. (2000). Language philosophy as language ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder. En P. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language* (pp. 139-204). Santa Fe, Nuevo México y Oxford: School of American Research Press-James Curry.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Burke, P. (2006). *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*. Madrid, España: Akal Ediciones.
- Carmagnani, M. (1989). *El regreso de los dioses: El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca, siglos XVII y XVIII*. México: FCE.
- Cornelius, W. A., D. S. FitzGerald, et al. (Eds.) (2011). *Migración desde la Mixteca: una comunidad en Oaxaca y California*. México: CCIS Universidad de San Diego-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca-Miguel Ángel Porrúa.
- Eco, U. (1994). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona, España: Crítica.
- Errington, J. (2008). *Linguistics in a colonial world. A story of language, meaning, and power*. Malden, Massachusetts, Estados Unidos: Oxford-Blackwell.
- Florescano, E. (1997). *Etnia, Estado y Nación*. México: Aguilar.
- Florescano, E. (2009). *Los orígenes del poder en Mesoamérica*. México: FCE.
- Guibernau, M. (1996). *Los nacionalismos*. Barcelona, España: Ariel.
- Hastings, A. (2000). *La construcción de las nacionalidades*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Heller, M. (2011). *Paths to post-nationalism. A critical ethnography of language and identity*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lodares, J. R. (2002). *Lengua y Patria*. Madrid, España: Taurus.

- Maquiavelo, N. (2012). *Diálogo en torno a nuestra lengua*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- McCarty, T. L., Romero-Little, M. E. et al. (2011). Critical ethnography and indigenous language survival: some new directions in language policy research and praxis. En T. L. McCarty (Ed.), *Ethnography and language policy* (pp. 31-52). Nueva York y Londres: Routledge.
- Miller, D. (1997). *Sobre la nacionalidad. Autodeterminación y pluralismo cultural*. Barcelona, España: Paidós.
- Olender, M. (1989). *Les langues du Paradis*. París, Francia: Gallimard-Le Seuil.
- Reale, G. (2005). *Raíces culturales y espirituales de Europa*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Renan, E. (1987). *¿Qué es una nación?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rocher, F. (2003). Citoyenneté fonctionnelle et État multicultural: pour une critique du jacobinisme juridique et de la quête d'homogénéité. En M. Coutu et al. (Dir.) *Droits fondamentaux et citoyenneté. Un citoyeneté fragmentée, limitée, ilusoire?* Quebec, Canadá: Les Éditions Themis.
- Rodríguez Barraza, A. (2008). *Identidad lingüística y nación cultural en J. G. Herder*. Madrid, España: Biblioteca Nueva-Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Rosenthal, N. G. (2012). *Reimagining Indian Country*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press.
- Sifuentes, H. (2007). *Migración, cultura y ciudadanía. Los mixtecos en Torreón*. Área de Diversidad e Interculturalidad. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo) México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Smith, A. D. (1997). *La identidad nacional*. Madrid, España: Trama Editorial.
- Stroud, C. (2007). Bilingualism: colonialism and poscolonialism. En M. Heller. *Bilingualism: a social approach*. (pp. 25-49). Hampshire y New York: Palgrave MacMillan.
- Torres, A. (Ed.) (2010). *Niñez indígena en migración. Derechos en riesgo y tramas culturales*. Quito, Ecuador: Flacso-AEICID-UNICEF.
- Varese, S. (1992). *De la aldea a la transnacionalización: Los pueblos indios ante el tercer milenio*. III Coloquio Paul Kirchhoff, México: UNAM.
- Velasco, L. (2002). *El regreso de la comunidad: Migración indígena y agentes étnicos*. México: El Colegio de México-El Colegio de la Frontera Norte.
- Velasco, L. (Ed.) (2008). *Migración, fronteras e identidades étnicas transnacionales*. México: El Colegio de la Frontera Norte-Miguel Angel Porrúa.
- Von Humboldt, W. (1972). *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: FCE.

Wright, S. (2000). *Community and communication: The role of language in nation state building and European Integration*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

REVISTAS

Díaz Couder, E. (1990). Comunidades y dialectos. *Papeles de la Casa Chata* 5, 29-39.

Díaz Couder, E. (2009). Multiculturalismo y educación. *Cultura y representaciones sociales*, 4 (7), 27-54.

Hobsbawm, E. (1996). Language, culture, and national identity. *Social Research*, 63, 1065-1080.

Korsbaek, L. (2011). La política en San Francisco Oxtotilpan. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 56 (2011), 103-120.

Máiz, R. (2006). Los nacionalismos antes de las naciones. *Política y Cultura* (26), 79-112.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: CONCEPCIONES, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS¹

Elba Gigante²

Ernesto Díaz Couder³

En esta contribución se discute la reformulación del debate en torno a la atención educativa de la diversidad sociocultural en el momento actual, atendiendo tres problemáticas principales: las concepciones, las políticas y las prácticas.

Actualmente se están produciendo formulaciones y reformulaciones teóricas con una perspectiva más interdisciplinaria, más comprehensiva, que permiten vislumbrar apropiaciones, por parte de diversos sujetos, de aportes provenientes de la pedagogía, de la psicología y en general, de las disciplinas más cercanas a la cuestión pedagógica, ampliando las perspectivas antropológicas y lingüísticas que han venido hegemonizando la discusión en este campo.

¹ Este texto fue preparado como parte del proyecto “Las Prácticas Educativas en la Perspectiva de Ciudadanía y Educación para Diversidad Sociocultural”, llevado a cabo con auspicio del Promep (UPN-CA-64, IDCA 7179).

² UPN, correo electrónico: egigante@prodigy.net.mx

³ UPN, correo electrónico: ernesto.couder@gmail.com

Las reformulaciones actuales de las concepciones acerca de la atención a la diversidad sociocultural se inscriben dentro de una serie histórica de políticas educativas y lingüísticas que reflejan las condiciones sociales y políticas de cada periodo. Las propuestas actuales deben ser consideradas, por tanto, como una etapa histórica cuyos méritos dependerán de su adecuación a las circunstancias que pretenden atender. Es decir, no se trata de encontrar soluciones definitivas para la atención de la diversidad sociocultural, sino de diseñar –esto es, conceptualizar e implementar– estrategias adecuadas a las condiciones socioculturales prevalecientes en un momento dado.

Las políticas públicas en México iniciaron realmente a partir de la derrota de los grupos conservadores con el fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo en 1867. Con ello terminaron décadas de inestabilidad política y asonadas, y finalmente pudo instaurarse un Estado liberal y republicano. Presentamos una periodización que hemos realizado acerca de las políticas educativas y lingüísticas en México a partir de finales del siglo XIX, en la que se puede apreciar el cambio de políticas de acuerdo con la situación de cada época desde entonces. La Tabla 1 muestra el periodo aproximado que corresponde a cada tipo de política, la concepción que la sustenta, así como las políticas lingüísticas y educativas que la distinguen.

La primera etapa (1870-1910), se caracterizó por los esfuerzos de unidad nacional. México era una nación independiente, pero fragmentada en múltiples regiones y separada por enormes brechas sociales sustentadas jurídicamente en una jerarquía de estamentos fuertemente teñida de componentes raciales. En esta jerarquía los indígenas ocupaban los más bajos escalones. Desde los primeros años de independencia, pero sobre todo luego de la consolidación del Estado republicano mexicano en la última parte del siglo XIX, se procuró eliminar la enorme desigualdad social existente mediante el recurso de la igualdad jurídica (Warman, 2003). Se desconocieron los estamentos coloniales y se declaró que todos los ciudadanos de la nueva nación eran (jurídicamente) iguales ante la Ley y el Estado. Ante la evidente diferencia cultural y lingüística de la po-

Tabla 1. Síntesis histórica de las políticas sociales para los pueblos indígenas y su expresión en políticas lingüísticas

Periodo aproximado	Tipo de política	Diagnóstico básico	Tratamiento propuesto	Política educativa y lingüística
1870-1910	Asimilación racial	Las razas y culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana para promover la unidad nacional.	Desaparición de los pueblos indígenas por medio de la asimilación racial y cultural.	Supresión de las lenguas indígenas y castellanización compulsiva.
1921-1940	Incorporación cultural	La ignorancia y el atraso cultural son la causa de la marginación.	Educación castellanizadora pública y gratuita para las comunidades indígenas.	Exclusión de las lenguas indígenas de los ámbitos públicos y castellanización directa en la educación escolarizada.
1950-1970	Integración social y económica	La situación de pobreza de los pueblos indígenas se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyentes del proceso de modernización nacional.	Integrar a los pueblos indígenas a los procesos de desarrollo social y económico. Para ello deben adaptarse mediante un proceso gradual de cambio cultural dirigido hacia la cultura nacional.	Tolerancia a las lenguas indígenas en los ámbitos comunitarios y familiares. Español en dominios institucionales y públicos. Castellanización indirecta (transicional) con el apoyo de intermediarios culturales.
1975-1990	Descolonización cultural	La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos, en la forma de un colonialismo interno.	El desarrollo de los indígenas debe darse dentro de su marco cultural; debe satisfacer lo que ellos consideran sus necesidades, con medios de organización y distribución adecuados a su organización social e institucional.	Mantenimiento de las lenguas como construcción histórica y cultural colectiva de los pueblos indígenas, la cual debería ser la base para un desarrollo autónomo (descolonizado) y propio. Se propone una política de bilingüismo con el español como lengua nacional y la lengua indígena en el nivel comunitario para garantizar su reproducción cultural. Política de educación bilingüe y bicultural.
1992 en adelante	Nación multicultural	Integración al mercado de los pueblos indígenas y sus recursos. La diversidad sociocultural obstaculiza la igualdad de oportunidades. Falta de iniciativas propias para el desarrollo. Apoyo focalizado a la diversidad.	Reconocimiento de derechos culturales. Mercantilización de las culturas indígenas: desarrollo con identidad. Educación específica. Promoción del cambio de actitudes individuales y privadas para disminuir la discriminación.	Política educativa intercultural. Nuevas instituciones y leyes: CGEB, INALI, LGDLP. Campañas de valoración cultural y lingüística. Campañas antidiscriminatorias. Bachilleratos, normales y universidades interculturales.

Los periodos indican fechas aproximadas en las que cada tipo de política ha sido predominante. En los hechos, cada tipo de política se traslapa con los otros. Por otra parte, actualmente cargamos con inercias de todos estos tipos de políticas en las concepciones populares, o no especializadas, sobre los pueblos indígenas.

Los tipos de políticas indican tendencias ideales prevalentes en cada época, sin que ello signifique homogeneidad o consenso total, ni por tanto una aplicación consistente de cada tipo de política.

blación indígena respecto de la sociedad hispanohablante y a fin de hacer efectiva la igualdad jurídica, se planteó la castellanización (idiomática y cultural) de la población indígena como un elemento esencial para la unidad nacional.

Don Miguel León-Portilla nos ofrece un interesante ejemplo acerca de cómo ocurrió este proceso. Al desconocer como propietarios colectivos a las comunidades indígenas (sólo los ciudadanos individuales eran reconocidos) poco a poco y de manera informal también fueron dejando de ser reconocidos como indígenas. Perdieron la posibilidad de litigar mediante sus lenguas, ya que sólo podían hacerlo en español, igual que todos los demás mexicanos (León-Portilla, 1996). En este ambiente social, la castellanización tenía un papel esencial. De hecho, la unidad nacional mexicana fue construida sobre la ruina de las lenguas y culturas indígenas.

De acuerdo con el pensamiento de la época, la castellanización no era solamente una cuestión cultural. Entonces raza y cultura eran consideradas indisociables. Un poco como ahora consideramos indisociables indianidad y pobreza. De ahí, que “castellanización” implicaba en buena medida la asimilación racial, no sólo cultural. Prevalcieron, por tanto, políticas educativas tendentes a la castellanización directa con el fin de erradicar las lenguas indígenas, las cuales eran vistas como atavismos que impedían el progreso y la unidad nacional, que encarnaban en el idioma español.

El segundo periodo (1921-1940) abarca desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, hasta la consolidación del gobierno del general Lázaro Cárdenas, quien habría de imponer un giro fundamental al curso de la nación. Este periodo se caracteriza por una concepción que separa raza de cultura, pero mantiene la superioridad del idioma español. Así, la situación de los pueblos indígenas es atribuida a una inferioridad cultural resultante de culturas empobrecidas por siglos de opresión. No obstante, es un constructo racial —el mestizo— el que encarna el ideal de la nación mexicana: la fusión de la hispanidad con la indianidad (Basa-ve, 1992). Sin embargo, el nombre mismo de las políticas de este

periodo para las poblaciones indígenas muestra el cambio de concepción: incorporación cultural. La asimilación racial deja de ser un factor relevante y se apuesta por un cambio cultural mediante la educación. Se crean en esta época las Misiones culturales, que tienen como propósito llevar educación al medio rural y con ésta, la castellanización a las regiones indígenas.

El fracaso de esta estrategia ya era evidente en la década de los treinta. Es entonces cuando Moisés Sáenz, a la sazón secretario de Educación, invita a Cameron Townsend, fundador del Instituto Lingüístico de Verano, para aplicar en México las mismas estrategias de alfabetización a la población indígena que utilizaba en Guatemala. La primera (y de hecho única) Reunión de Filólogos y Lingüistas de 1939, confirmó la conveniencia de utilizar la lengua materna de los niños indígenas como instrumento inicial para la castellanización. Con ello terminó el proyecto de la incorporación cultural de los pueblos indígenas.

El tercer periodo (aproximadamente entre 1950 y 1970) constituye la época dorada del indigenismo en México. La ideología que sustenta a estas políticas está claramente enraizada en lo que ahora conocemos como Nacionalismo revolucionario, cuyo peso cultural se deja sentir hasta la actualidad, aunque claramente debilitado. La idea básica era integrar a la estructura socioeconómica del país a los pueblos indígenas mediante un proceso de cambio cultural dirigido. Se reconocía la particularidad y valor de las lenguas y culturas indígenas, pero ante el fin último de llevar también a las sociedades indígenas los beneficios del progreso nacional era necesario “integrarlos” a la sociedad y economía de la nación. Para lograrlo era indispensable hacer cambiar sus lenguas y culturas, a fin de que las nuevas tecnologías productivas, los servicios sanitarios, los procesos de procuración y administración de justicia, las redes comerciales, la infraestructura de transportes y comunicaciones, etc., pudiesen ser introducidas en las sociedades indígenas. También significaba, en gran medida, destruir las formas coloniales de relación que aún mantenían las comunidades indígenas con los centros mestizos.

Para lograrlo se creó una nueva institución: el Instituto Nacional Indigenista, que habría de tener la responsabilidad de hacer llegar a la población indígena los beneficios sociales de la Revolución Mexicana (Aguirre Beltrán, 1982 [1957]; 1988; 1991 [1967]).

Las políticas educativas y lingüísticas de este periodo se caracterizan por el cambio cultural dirigido. Es decir, por un proceso gradual y controlado de cambio cultural desde dentro mediante el uso de intermediarios culturales indígenas: los promotores culturales bilingües. Al reconocer la diferencia cultural los procesos de cambio deberían iniciar con el conocimiento de las culturas indígenas y a partir de ellas iniciar un proceso de cambio de prácticas culturales para transitar hacia una castellanización lingüística y cultural. La educación indígena fue visualizada como una educación bilingüe, en la acepción de la Reunión de Filólogos y Lingüistas de 1939: educación *transicional*. Es decir, tomar a una población rural con una economía para el autoconsumo, basada en prácticas culturales milenarias y tradicionales (entre ellas el uso de sus idiomas), para transformarla e integrarla a una economía de mercado y más productiva, haciéndolas transitar de sus principios culturales a los de una sociedad mexicana “moderna”. Uno de los principales medios de transformación es, una vez más, la educación, sólo que ahora tiene una clara orientación transicional. Debe empezar tomando en cuenta a la cultura y lengua indígenas para posteriormente pasar a una educación que promueva el desarrollo y la integración económica y social (De la Fuente, 1964). Para nuestro campo, el ejemplo más representativo de programas de este tipo es el Servicio de Promotores Culturales Bilingües, impulsado por el Instituto Nacional Indigenista en 1951, y que pasó a ser responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública desde 1964. Uno de los últimos ejemplos de proyectos educativos dentro de este paradigma es el Instituto de Investigaciones para la Integración Social del Estado de Oaxaca, formalmente creado en 1976, dedicado a la formación hasta el nivel terciario de jóvenes indígenas y que constituyó un referente fundamental en la historia de la educación indígena mexicana.

Es en este periodo cuando se establece la imagen prototípica de México y, con ella, la de los pueblos indígenas. Toda la imaginaria de la identidad mexicana con su particular colorido y estética que ahora circula como “folklor” mexicano alrededor del mundo fue construida, en gran medida, en esta época. Las “calacas catrinas” de Guadalupe Posada; las poderosas imágenes de Diego Rivera, Frida Kahlo y Siqueiros; la representación rural de México con sus charros machos y altaneros (mujeriego, borracho y jugador) y sus indígenas sumisos y sufridos, son todas fabricaciones culturales elaboradas en esta época. Hasta este momento, la tarea imaginada del Estado mexicano respecto de la población indígena puede resumirse en una palabra: redención.

La siguiente etapa (1975-1992) constituyó una severa ruptura con el paradigma anterior. Si antes se consideraba que los pueblos indígenas estaban desligados de la economía y la sociedad mexicana, en este momento histórico el análisis social y político mostró que lejos de ello, las sociedades indígenas siempre han estado “integradas”, solo que bajo un esquema de “colonialismo interno” (González Casanova, 1965). En consecuencia, las políticas para la población indígena deberían propiciar su descolonización. El abandono de las políticas integracionistas dio lugar a nuevas instituciones también: la Dirección General de Educación Indígena (1978) y la Dirección General de Culturas Populares (1979). La primera tenía como encargo la puesta en práctica de una nueva perspectiva educativa para la población indígena que se manifestaba en el proyecto de Educación Indígena Bilingüe y Bicultural, preparado por dos asociaciones de profesionales indígenas: la Asociación Mexicana de Profesionales Indígenas, A. C. y la Organización de Profesionales Indígenas Nahuas, A. C.; la segunda, por su parte, tenía como propósito el rescate y la difusión de las diversas culturas indígenas populares (de ahí el plural de su nombre institucional).

Durante los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, los movimientos de liberación nacional en amplias regiones del mundo (África y el sur y sudeste asiáticos, por ejemplo) resultantes del

reacomodo político al final de la Segunda Guerra Mundial, pusieron en evidencia la necesidad de un proceso de descolonización cultural para poder impulsar un proyecto de desarrollo propio, no subordinado a los intereses metropolitanos. Las ideas de líderes intelectuales y políticos como Frantz Fanon (1983) y Amílcar Cabral (1974) tuvieron gran influencia en México en este periodo. No es casual la similitud entre la noción de la “negritud” como bandera política para la descolonización cultural en los movimientos de liberación nacional africanos y la de “indianidad” en México para la descolonización cultural de los pueblos indígenas.

Estas perspectivas, conjuntadas con el pensamiento social mexicano, dieron una visión crítica del indigenismo oficial que transformó la concepción de los indígenas mexicanos (Warman, Nolasco, Bonfil, Olivera y Valencia, 1970). Ahora, eran vistos como pueblos cuyas culturas habían sido subordinadas y negadas en el proyecto de nación. Se proponía una estrategia para propiciar su desarrollo a partir de su propia matriz cultural, en lugar de tratar de castellanizarlos, así fuera paulatinamente. A diferencia de las políticas indigenistas anteriores, la redención de los indígenas ya no es un factor ético importante. Ahora es la participación en el desarrollo a partir de sus propias culturas lo que constituye la base de la descolonización cultural, que los ata y los niega a la vez en el proyecto de nación mexicano (Bonfil, 1987).

El proyecto educativo que emergió en este contexto –la ya mencionada Educación Indígena Bilingüe Bicultural– no pretendía la castellanización, sino un bilingüismo y biculturalismo de *mantenimiento* en el que los niños indígenas fortalecerían sus tradiciones culturales a la vez que se familiarizarían con la cultura nacional mexicana. Esto significaba recurrir a las formas indígenas de organización para la producción y la distribución de bienes, así como a las tecnologías y saberes tradicionales. En este proyecto, por tanto, el conocimiento y mantenimiento de las culturas indígenas era condición esencial para su instrumentación. De ahí, el énfasis en el bilingüismo y biculturalismo. La idea era mantener o conservar

las lenguas y culturas indígenas como recurso para el desarrollo culturalmente compatible de las comunidades indígenas rurales (Dirección General de Educación Indígena, 1986). Es entonces cuando se crea el Subsistema de Educación Indígena y a partir de entonces se inicia una expansión muy considerable. En 1964, cuando el servicio de promotores bilingües pasó del Instituto Nacional a la Secretaría de Educación Pública, eran apenas unos trecientos promotores. Actualmente, la cifra de maestros del subsistema de educación indígena ronda los sesenta mil.

Desde 1992 y hasta la fecha nos encontramos en otro periodo histórico. A fines de la década de los ochenta del siglo XX, en México, como en el resto de América Latina se puso en marcha una profunda transformación política, económica y social tendente a transformar a la sociedad mexicana en un mercado de libre circulación de mercancías y de capital. Como el resto de la sociedad, la relación del Estado con los indígenas sufrió drásticos cambios. Hasta entonces, los pueblos indígenas eran vistos fundamentalmente como objeto de asistencia social. El papel del Estado era el de procurar la mejora de la situación social; mejorar o hacer llegar servicios de salud, de educación, de administración y procuración de justicia, llevar infraestructura eléctrica y de caminos, etcétera. Con la implantación de una economía de mercado, el papel del Estado se reformuló y muchos de los que se consideraban servicios públicos han ido pasando a constituirse en mercancía cuyo acceso está regulado por el mercado. En principio, a mayor poder adquisitivo mejores servicios, lo cual pone en una situación de gran precariedad a la población indígena en este renglón en particular. Así, la educación para los pobres y con ellos, la población indígena, pasa a ser beneficiaria de servicios subsidiados “focalizados”: educación para pobres. De hecho, luego de una larga lucha para separar la educación indígena de los sectores marginados y de la educación especial —a fin de tratarla como una educación para poblaciones distintas culturalmente— en 2010 vuelven a juntarlos bajo la responsabilidad de una misma dependencia de servicios educativos para grupos vulnerables, argu-

mentando criterios administrativos. Más recientemente, en 2012, el equipo del presidente electo propuso que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas sea sectorizada en la Secretaría de Desarrollo Social, lo que muestra claramente la tendencia a tratar los derechos de los pueblos indígenas como una cuestión de asistencia social, no de participación ciudadana. Probablemente otras instituciones para la atención de los pueblos indígenas tengan un destino parecido en un futuro cercano.

Con los gobiernos del Partido Acción Nacional (a partir del 2000) se han creado diez universidades interculturales ubicadas en regiones con gran presencia indígena y dirigidas específicamente a este sector de la sociedad mexicana. Su propósito es precisamente contribuir al desarrollo de la región y al autoempleo de sus egresados. De hecho, las universidades interculturales complementan el esquema de las universidades politécnicas y las universidades tecnológicas, todas ellas con una vocación de educación focalizada y destinada a atender poblaciones “vulnerables”.

En este marco económico y político, la diversidad cultural y lingüística pasó de ser considerada causa de desigualdad social a causa de inequidad de oportunidades en los mercados. Por tanto, las políticas indigenistas se han orientado, desde entonces, a crear condiciones para que los indígenas tengan igualdad de oportunidades para competir en los mercados nacionales. Acorde con ello, el principio rector ha sido el de promover un “desarrollo con identidad” (CDI, 2009). Es decir, propiciar el desarrollo económico y social manteniendo las identidades indígenas.

Desafortunadamente, el desarrollo con identidad es más una frase de mercadotecnia que un proyecto de política pública. Tal vez una de las expresiones más representativas de este proyecto mercadotécnico sea el estímulo a proyectos turísticos “culturales” en los que se promueven las culturas locales como “atractivos” turísticos. Las “tradiciones” pasan a convertirse en mercancías turísticas: las limpias rituales (y los sanadores mismos), los temazcales, los telares de cintura y sus productos, los paisajes naturales, las artesanías,

las fiestas patronales, los “pueblos mágicos” y muchos otros “productos” folklóricos son puestos a la venta para el mercado nacional e internacional. Junto con este proceso de mercantilización de las culturas ocurre un proceso de reformulación de las identidades indígenas por parte de los gobiernos locales que poco tiene que ver con la realidad antropológica o histórica, como muestra Galinier (2008) para el caso del estado de Querétaro, en el centro de México. En palabras del mismo Galinier (2008, p. 125):

[...] la relocalización de la imagen estatal implica necesariamente la absorción continua de conceptos transnacionalizados, que una producción cien por ciento endógena no alcanzaría a lograr, es decir una imagen aceptable, “líoofilizada”, purificada, en *conformidad con las normas internacionales de la etnicidad* [...] [cursivas nuestras].

Por supuesto que no es una tendencia exclusiva de México. Basta ver una nota periodística en la que se anuncia “Rescatan vestigios de las etnias de la Patagonia chilena como atractivo para los visitantes”⁴ Como la misma nota precisa, no sobrevive ninguna etnia actualmente, pero eso no es relevante. Lo que importa es ofrecer a “los visitantes” la auténtica identidad de la región “en conformidad con las normas internacionales de la etnicidad”, con museo local y todo.

En 1992 se modificó y adicionó la Constitución Política de México para reconocer el carácter plural de la nación a partir de sus pueblos indígenas. También se modificaron otras partes de nuestra Carta Magna (el Artículo 27, principalmente) donde se establecía el derecho de los pueblos indígenas a disponer de sus recursos naturales (tierras, bosques, agua, costas, etcétera) como bienes de capital sin ningún “tutelaje” por parte del Estado, ya que el reconocimiento constitucional significaba que eran mayores de edad y que podían decidir por sí mismos. Lo que esto significaba, en realidad, era la liberación de los recursos naturales en tierras indígenas protegidos

⁴ <http://www.jornada.unam.mx/2011/10/09/opinion/026n1eco>

por formas no enajenables de propiedad, ejido y tierras comunales. Significaba, en otras palabras, la integración de los recursos naturales indígenas al mercado.

El enfoque del proyecto de la Educación Indígena Bilingüe y Bicultural resultaba obsoleto en este nuevo entorno, ya que desde su origen, proponía una perspectiva culturalmente descolonizadora y liberadora para la educación de y para los indígenas. Por otra parte, los resultados obtenidos por la educación indígena (o la falta de ellos) tampoco ayudaron mucho a defenderlo, por lo que desde mediados de los años noventa el programa educativo para el medio indígena comenzó a ser sustituido por un enfoque *intercultural* (Dirección General de Educación Indígena, 1999). Debido a la desastrosa crisis económica de 1995, las políticas educativas fueron postergadas para atender cuestiones más urgentes (siempre hay algo más urgente). A partir del año 2000, con los gobiernos federales que por primera vez relevaron al PRI, se inició una etapa que retomó la noción de educación intercultural. Se crearon nuevas instituciones para impulsar este enfoque, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, además de la sustitución del Instituto Nacional Indigenistas por una Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

A pesar de que originalmente el enfoque intercultural debería alcanzar a toda la sociedad mexicana (ese era el encargo de la CGEIB), en los hechos ha quedado circunscrito principalmente al ámbito indígena. Tanto que para muchos maestros los términos “educación indígena” y “educación intercultural” son intercambiables. La interculturalidad en educación tiende a ser vista como una cuestión de “diálogo” entre culturas, que se traduce en la política actual de “conocer, respetar y valorar” a las culturas indígenas y sus idiomas. Es decir, la diversidad cultural en la educación intercultural es, de nuevo, básicamente una cuestión de introducir contenidos plurales (“no se puede valorar lo que no se conoce”). Pero, como siempre, esos contenidos solamente pueden ser agregados (necesariamente

limitados) al currículum nacional que no interculturaliza de ninguna otra manera. Esto es consecuencia de que las disposiciones actuales no dan lugar a planes de estudios distintos y específicos para los pueblos indígenas.

La idea, central para educación intercultural, de la cultura como un *medio para aprender*, no aparece en el proyecto intercultural mexicano (Mosonyi y Rengifo, 1983). En general, las culturas y lenguas indígenas son algo sobre lo que se habla o algo que se estudia, pero muy raramente, si es que ocurre, es algo mediante lo que se habla o lo que se estudia. No obstante, hay avances de interés en este sentido, como el enfoque utilizado para tratar la asignatura de lengua indígena en las escuelas del subsistema de educación indígena de la Subsecretaría de Educación Básica (Dirección General de Educación Indígena, 2008); así como múltiples procesos de innovación, especialmente a escala didáctica y local, por parte de diversos grupos de docentes e investigadores al interior del sistema educativo y en colaboración con instituciones académicas.⁵

Atendiendo a los periodos discutidos aquí, podemos ver que la duración aproximada de cada etapa es de unos veinte a veinticinco años. Esto significa que el enfoque intercultural está ya cerca de su vigencia histórica. De hecho, comienzan ya a aparecer críticas severas (injustas con frecuencia, pero igualmente dañinas) que deslegitiman seriamente a la interculturalidad. Un conocido texto de Félix Patzi constituye un ejemplo extremo y precoz del rechazo a la educación intercultural por considerarla un medio de contención y manipulación de las demandas indígenas (Patzi, 1999). Ahora la interculturalidad tiende a aparecer como lo establecido y oficial

⁵ Sólo para mencionar algunos ejemplos: el proyecto “Comunidad Indígena-Educación Intercultural Bilingüe” de la UAM y la UPN en Michoacán, el Bachillerato Polivalente en Tlahuitoltepec, el Mixe en Oaxaca, el proyecto “Hacia la construcción de una didáctica decolonial en contextos interculturales y bilingües” entre los huaves de San Mateo del Mar, que involucra a varias instituciones de educación superior (UPN, UNAM, ENBIO, Universidad Federal de Goiás en Brasil) y varias escuelas primarias indígenas, así como varios proyectos generados por grupos de docentes y articulados con unidades de la UPN en diversos estados del país.

que debe ser removido para dar lugar a enfoques más cercanos a las necesidades indígenas. Una frase que condensa poderosamente estas nuevas perspectivas dice: “los pueblos indígenas demandaban autonomía mientras que el Estado les ofrecía interculturalidad” (Dietz y Zuany Mendoza, 2008, p. 7). Por ejemplo, la perspectiva “decolonizadora” y otros enfoques derivados de la noción de la colonialidad del saber (Lander, 2000) gozan ya de considerable aceptación en los medios intelectuales del campo indígena. Sin embargo, por el momento los intentos de elaboración curricular, desde esta perspectiva, se reducen a procesos de “sistematización de conocimientos” locales o comunitarios que será objeto de una larga fase de construcción. Por otra parte, pocas veces cuestionan la naturaleza de la construcción de conocimientos y del significado o sentido de esos conocimientos para los pueblos indígenas (*cf.* Tubino, 2009).

Por otro lado, estas reformulaciones ocurren en un contexto de transformaciones sociales de las sociedades indígenas que ocurren mucho más rápido que las representaciones que de ellas se tienen y, por tanto, su atención educativa demanda un gran ejercicio intelectual de actualización conceptual, de la perspectiva política y de las prácticas educativas.

En efecto, a lo largo del tiempo no sólo cambian las políticas públicas, también las sociedades. De hecho, las políticas públicas suelen ir detrás de los cambios sociales. Por ello es indispensable tener una visión actualizada de las sociedades indígenas. La población indígena actual es muy distinta a la de hace 30 años. Más urbana (o menos rural, según se quiera ver), con mayor educación, un número creciente de profesionales e intelectuales, una generación de jóvenes menos tradicionalistas pero con mayor afirmación personal y étnica. Sin embargo, nuestro discurso cultural (Díaz Couder, 2008) acerca de la “indianidad” no ha cambiado mucho desde mediados del siglo XX. Aún consideramos a los “indígenas” como personas que no hablan español, que viven en comunidades rurales con una economía agraria y de autoconsumo, practicantes de rituales antiguos y seguidores de medicinas herbolarias ancestrales. Todavía los hay, pero son cada vez menos.

Una de las más inequívocas delimitaciones del discurso cultural de lo indígena que aún persiste, fue formulada por dos de sus principales ideólogos, Gonzalo Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas:

Indio es quien vive en una comunidad indígena, y una comunidad indígena es un todo integral en que el hombre y la tierra se complementan. Cuando se introduce una solución de contigüidad en esta indisoluble ecuación, la comunidad indígena se extingue como institución, se desorganiza y el indio que en ella vive pasa a la categoría de un descartado. Puede tener y, de hecho, *tiene muchas de las características que superficialmente definen al indígena; mas, en lo fundamental deja de ser indio [...]* (Aguirre Beltrán y Pozas, 1991, p. 75) [cursivas nuestras].

A diferencia de nuestra idealización de lo indígena, los jóvenes indígenas tienen básicamente el mismo consumo cultural de cualquier joven mexicano de su estrato económico, pero no por ello niegan u ocultan su origen. No sólo se produce rock en tzeltal, por ejemplo, sino que es muy exitoso; vemos jóvenes totonacos *punk* en una boda tradicional en el estado de Veracruz; comerciantes formales e informales en muchas ciudades; policías auxiliares en la Ciudad de México; profesionales en varios campos; investigadores universitarios; funcionarios públicos.

Esta cada vez más numerosa población indígena queda fuera de nuestro discurso cultural acerca de lo “indígena”. Como expresa con toda claridad Silvia Rivera Cusicanqui:

Mi argumento político tiene que ver con las comunidades transnacionales de identidad donde de pronto se reinventa el ser indio/a y de ser un personaje despreciado y sufrido, sus hijos pasan a ser otra cosa: empiezan a bailar diablada del otro lado de la frontera, a pesar de que sigan siendo burlados en ambos lados. Como el grupo Los Mercenarios, ¡valga el nombre!, que tocan rock, bailan diablada y son aymaras nacidos en Buenos Aires. En Argentina los consideran bolivianos y en Bolivia, infractores de las reglas del folclor nacional. Estas cosas nunca van a ser entendidas por

el discurso de lo originario. Si vas a pensar en una etnicidad de museo, te vas a perder el 99 por ciento de los indios que realmente existen. (<http://www.jornada.unam.mx/2011/06/11/oja170-loindio.html>).

Nuestro discurso cultural sobre lo indígena, en efecto, resulta cada vez más obsoleto. Nuestras políticas educativas y culturales se alejan cada vez más de los intereses y necesidades de una creciente parte del mundo indígena porque ese mundo ha venido transformándose y actualizándose, en tanto que nuestro discurso cultural –nuestra manera de entenderlo– se ha quedado fosilizado en un “discurso de lo originario” elaborado hace décadas.

El famoso diálogo intercultural está ya muy avanzado, pero nuestro discurso cultural nos impide verlo porque aquella parte de la sociedad indígena que no se ajusta a ese discurso es interpretado como “pérdida”, como “asimilación”, como “aculturación”, es decir, lo ubicamos como no indígena.

Necesitamos un proyecto pedagógico que acompañe esa constante transformación y actualización de los pueblos indígenas a los tiempos que les ha tocado vivir. Cosa que, por lo demás, siempre han hecho a lo largo de su historia (Carmagnani, 1989; Florescano, 1997). De otra forma, como dice Rivera Cusicanqui, estaremos excluyendo a una alta proporción de los indígenas que realmente existen.

En los últimos años se han iniciado reformulaciones que parecen ofrecer mejores condiciones para la generación de proyectos pedagógicos más acordes con las realidades sociales e institucionales actuales, en los múltiples ámbitos en que actualmente habitan los niños y jóvenes indígenas.

Por una parte, las múltiples políticas y acciones del Estado, poniendo en juego las sucesivas concepciones sobre los pueblos indígenas arriba discutidas, han generado un importante ámbito laboral y de formación de profesionistas indígenas. Actualmente, el Subsistema de Educación Indígena de la SEP, cuenta con alrededor de sesenta mil docentes en los niveles de educación preescolar

y primaria. Como ha ocurrido en varios países latinoamericanos, la mayoría de los docentes se incorporaron al servicio sin haber transitado por alguna instancia de formación pedagógica, generalmente atendiendo a criterios lingüísticos: ser hablante de la lengua indígena y poder comunicarse en español. A partir de esa condición inicial y mediante múltiples estrategias no exentas de ambivalencias y conflictos entre los diversos sujetos colectivos involucrados en los procesos de formación de los docentes que atienden a los niños indígenas (formadores, líderes e intelectuales indígenas), actualmente la mayoría de los docentes han sido profesionalizados en servicio o en programas universitarios de grado y posgrado.⁶

Estos programas de formación están contribuyendo a que se reformule la aparente dicotomía entre lo político y lo pedagógico en el campo de la educación intercultural. Como se ha señalado, la institucionalización de la “educación indígena” dentro del Sistema Educativo Nacional en México, ocurrió en el marco de un proceso de reivindicación de organizaciones etnopolíticas y las prácticas de cooptación del Estado. Por lo tanto, el énfasis de los postulados que le dieron origen fueron más político-ideológicos que pedagógicos, como corresponde a una etapa de “esencialismo estratégico” que, en algunos ámbitos, se ha prolongado hasta la actualidad. Como se mencionó, este subsistema se inscribió en la perspectiva descolonizadora y asumió, a su manera, la educación liberadora propuesta por Paulo Freire. No es el caso detallar la historia de la relación entre las disciplinas vinculadas con la educación en México y la atención educativa de la diversidad, pero se nota la ausencia de pedagogos y otros miembros del campo educativo en la producción de cono-

⁶ La Licenciatura en Educación Indígena en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, en la Ciudad de México, desde 1982, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, en numerosas Unidades de la UPN en todo el país desde 1990. Sólo en las unidades de la UPN en el Distrito Federal se ofrecen nueve especializaciones. La Maestría en Desarrollo Educativo en la Ciudad de México y al menos once maestrías en distintos estados, y algunos programas de Doctorado en Educación.

cimientos y en el involucramiento que demanda la formulación de un proyecto educativo. Probablemente ese sesgo en la concepción de la educación indígena ha impedido que se recuperen aportes teórico-prácticos que hubieran permitido generar procesos de enseñanza-aprendizaje más pertinentes a las condiciones socioculturales de los niños indígenas y, en consecuencia, más eficientes.

El caso es que se identificó, no sin razón, a las instituciones educativas oficiales con la perspectiva tecnológica prevaleciente en la época y se las responsabilizó del fracaso del proyecto político-pedagógico propuesto por las organizaciones de profesionales indígenas. En ese marco, las instituciones han atravesado por un largo periodo donde los actores indígenas –maestros, funcionarios, líderes– se han debatido entre ambivalencias acerca de la legitimidad de la escuela y la posibilidad de transformarla. El asunto sigue vivo, pero hay indicios de que es posible entender lo político pedagógico como el terreno donde distintos sectores pugnan por incidir en la construcción o transformación de proyectos de sociedad y de nación, y que, en las instituciones educativas lo político se realiza mediante el fortalecimiento (empoderamiento) de los niños y jóvenes. Los padres y las comunidades depositan la confianza en quienes los van a educar; se trata de una cesión política, la legitimidad, por tanto, está en juego y se negocia cada día y depende de la coherencia entre lo que se postula y lo que se hace. Es decir, urge pasar de la crítica y el discurso a la transformación de las concepciones y las prácticas educativas vinculadas con la diversidad; es verdad que las políticas oficiales generalmente no ayudan, pero también existen las políticas generadas “desde abajo”. Son las que todos hacemos en relación con las lenguas, culturas e identidades de acuerdo con nuestros posicionamientos y la implicación en los procesos educativos en que participamos.

Por otra parte, desde el sistema educativo se han implementado múltiples reformas para los distintos niveles educativos cada vez más identificados con las políticas emanadas de los organismos internacionales y los abusos de la eficiencia y la evaluación. México

debe sumar a las instancias nacionales de evaluación la prueba PISA exigida por la OCDE como uno de los efectos que para el campo educativo ha tenido la inclusión de México entre los países desarrollados. Sin ir más lejos, el referente para el actual currículo nacional, expresado en el Acuerdo 592 de la SEP (2011), es alcanzar los estándares de la prueba PISA mediante procesos de aprendizaje por competencias para todos los niveles de la educación básica.

Entonces, como en muchos países, los procesos de enseñanza-aprendizaje están sufriendo distorsiones que no son exclusivas del medio indígena, por ejemplo que los docentes dedican más tiempo a enseñar cómo resolver las pruebas que a desarrollar procesos de aprendizaje referidos a los propósitos y contenidos curriculares. A estas distorsiones, graves de por sí, se suma la nula atención a las diferencias lingüísticas y culturales de los niños indígenas y a las variadas estrategias que se han ido construyendo en los estados y regiones en la búsqueda de una mayor pertinencia cultural de los procesos de aprendizaje. Las pruebas son nacionales, igual para todos, y en el caso de PISA, de acuerdo con los estándares de los países desarrollados. En México se aplica otra prueba nacional estandarizada de evaluación conocida como ENLACE (Examen Nacional para el Logro Académico en los Centros Educativos). Cabe mencionar que una escuela indígena de Chiapas interpuso una demanda ante el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación, institución que recientemente emitió una resolución en favor de la escuela demandante reconociendo que dicho examen estandarizado discrimina por lengua y cultura a los niños indígenas. He ahí otro desafío, ¿estarán los niños de todas las escuelas del subsistema de educación indígena en condiciones de responder la prueba por escrito en su lengua?

El caso que se ha mencionado tiene que ver con el muy lento proceso de reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales que se viene dando en México desde la firma del Convenio 169 de la OIT. La firma ocurrió en 1989 y recién está entrando a la Cámara de Diputados una propuesta de ley para hacer efectivo el derecho de los

pueblos indígenas a la participación en el diseño de los proyectos que los involucran (*La Jornada*, 9 de octubre de 2011). Como sea, la larga lucha de los pueblos indígenas por la defensa de sus derechos colectivos todavía no culmina en este país, se ha firmado con reservas la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, pero la participación de intelectuales mexicanos indígenas y no indígenas en el largo proceso que culminó con la firma de la declaración, así como las movilizaciones y los debates en torno a los derechos humanos y los derechos indígenas están propiciando un mayor interés de algunos sectores en la relación de los derechos con la ciudadanía.

Como resultado de los factores anotados, pero muy especialmente como efecto de las sucesivas estructuras de dominación y exclusión que han sufrido los pueblos indígenas, la educación que se les ofrece todavía está lejos de reunir las condiciones de calidad, entendida como pertinencia cultural y cumplimiento de los propósitos escolares.

Desde diversas vertientes se están produciendo aportes que permiten profundizar la función emblemática que generalmente han venido cumpliendo las lenguas y culturas en la escuela, así como sobre la pertinencia de distinguir las dimensiones cultural, lingüística y étnica para su tratamiento pedagógico (Díaz Couder, 2000). Nos hemos ocupado con anterioridad de ambas cuestiones porque están presentes desde el inicio de los servicios educativos en el medio indígena, pero también por su vinculación con las teorías antropológicas y lingüísticas que más influyeron en la tradición indigenista (Gigante, 1995, 2004).

Desde la investigación antropológica reciente, cabe destacar los aportes de Yolanda Jiménez Naranjo, quien desde una perspectiva inductiva/deductiva nos permite constatar las concepciones sobre la educación intercultural que los maestros ponen en juego cuando se les pregunta qué hacen en su nombre (Jiménez Naranjo, 2009). Sus hallazgos ratifican la identificación entre lengua y cultura y varias expresiones folklóricas de la cultura que son habituales también en algunos ámbitos de educación superior. Esa inclusión

casual y folklorizante de las lenguas y culturas las reduce a una función emblemática en la escuela.

Al mismo tiempo, diversos estudios disciplinarios y transdisciplinarios contribuyen con resultados sobre estilos comunicativos prevalecientes en las familias y comunidades, énfasis en las formas de aprender y de enseñar, formas de organizar el trabajo y sobre variadas prácticas sociales y culturales que son el sustento para construir procesos de aprendizaje situado (Rogoff, Paradise, Mejía Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2003).

El aprendizaje situado ocurre mediante la participación intensa en prácticas socioculturales reales, que han sido construidas en la larga historia de un pueblo (Díaz Barriga Arceo, 2003; Díaz Barriga Arceo y López Hernández, 1999). Esta concepción de aprendizaje es la perspectiva teórica más propicia, hasta el momento, para transitar de la función emblemática de las lenguas y culturas a la articulación de estas mismas en los procesos de aprendizaje.

El debate actual sobre las dimensiones epistemológica y ética del proyecto educativo es parte de la actualización de la perspectiva descolonizadora de los años setenta, y es coherente con la atención a las diversas formas de producir y organizar conocimientos que hoy demandan algunos sectores indígenas y no indígenas involucrados en el campo de la atención educativa de la diversidad sociocultural.

Lentamente se van superando las miradas dicotómicas en los procesos de investigación y en las prácticas educativas, se aprecia una transición de las ambivalencias sobre el sentido de la escolarización a los procesos de apropiación en las instituciones educativas por parte de las comunidades y de los propios docentes indígenas.

La escuela es actualmente una institución interpelada, desde afuera y desde adentro, especialmente si se reconoce a los niños y jóvenes como interlocutores válidos. Compilaciones recientes sobre experiencias escolares de jóvenes universitarios son una muestra de las interpelaciones a las instituciones educativas (Czarny, 2012; Programa Hatun Ñan, 2011).

Dado el carácter centralizado del sistema educativo mexicano y la escasa presencia de agencias de cooperación internacional –como miembro de la OCDE México no reúne las condiciones para recibir apoyo de gobiernos de esos países– casi todo ocurre dentro del sistema educativo oficial y es sostenido por el Estado. Entonces las experiencias de educación alternativas, en general, incluso las que se asumen y denominan comunitarias, son iniciativas de transformación de las concepciones y prácticas educativas propuestas e impulsadas por grupos de profesionistas e intelectuales indígenas y no indígenas, casi siempre vinculados laboralmente a los servicios educativos estatales. Esos sujetos, formados en un conjunto de instituciones de educación superior, han ido configurando una nutrida masa crítica que está impactando desde diversas y a veces opuestas visiones, el surgimiento de proyectos educativos “desde abajo”. Otro factor que interviene, a veces de manera paradójica, es el Sindicato de Trabajadores de la Educación. A escala nacional el SNTE muestra una total identificación con el proyecto neoliberal del gobierno, en algunas delegaciones, autodenominadas democráticas, apoya iniciativas con connotaciones étnicas, y al mismo tiempo las obstaculiza por la naturaleza misma de las dinámicas gremiales. Por ejemplo, la desubicación lingüística de los docentes se relaciona con el derecho a cambiar de localidad para mejorar su condición laboral junto a otros mecanismos de movilidad. Importa poco lo que prescribe la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México, en cuyo artículo noveno establece el derecho de las comunidades indígenas a recibir educación en la lengua y variante correspondientes.

Finalmente, algunos apuntes sobre un par de diseños curriculares que recogen los aportes teóricos arriba comentados y la experiencia de muchos docentes indígenas y no indígenas que participaron en ambos procesos por largo tiempo.

La UPN ha asumido desde de su origen, en 1982, la formación profesional de docentes indígenas. Dado el tiempo transcurrido, ha participado en buena parte de las etapas mencionadas. A lo largo de

su historia ha pasado por dos reformulaciones curriculares, una en 1990 y la otra en 2011. Pero sólo en el más reciente diseño curricular ha podido expresar las actualizaciones teóricas y las concepciones más adecuadas a las recientes transformaciones sociales de los pueblos indígenas y a las nuevas demandas laborales y profesionales.

El currículum reformulado en 2011 se organiza mediante cinco líneas formativas que cubren: desde las necesidades de apropiarse de los lenguajes y herramientas de la profesión hasta las particularidades de la educación comunitaria; los desafíos que plantea la diversidad para la educación institucionalizada, la problemática de la ciudadanía y los derechos indígenas, y el tratamiento específico de la educación bilingüe. Por otra parte, los ejes transversales que tiñen a la formación son: derechos humanos y derechos indígenas, pertinencia cultural y prácticas de educación bilingüe.

Para un programa que atravesó por las mismas ambivalencias que han sido mencionadas arriba, esta nueva concepción del plan de estudios está mostrando la viabilidad de la perspectiva pedagógica en tanto proyecto formativo para propiciar la concreción de los propósitos asociados a los transversales del plan de estudios.

Otra experiencia interesante para estos propósitos se encuentra en el enfoque didáctico utilizado para organizar los contenidos de la asignatura de lengua indígena en las escuelas primarias del Subsistema de Educación Indígena. Este enfoque se detalla en los *Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena* (Dirección General de Educación Indígena, 2008). Consiste en aplicar el enfoque de “prácticas sociales del lenguaje”, que se caracteriza por sustentar los procesos de aprendizaje sobre la lengua en la producción de textos y discursos práctica y culturalmente situados. Para ello, se procura reproducir en el aula contextos o ámbitos semejantes a los del entorno de los niños.

Todo lo anterior muestra una realidad diversa y compleja, en la que las transformaciones ocurren desde vertientes múltiples con ritmos desiguales, y que, no obstante, está viva y dinámica, construyendo poco a poco y paso a paso, con no pocos retrocesos, propues-

tas cada vez más pertinentes y cercanas a los intereses y necesidades de los pueblos y comunidades indígenas.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. y Pozas, R. (1991). Instituciones indígenas en el México actual *La política indigenista en México* (Vol. 2). México: Conaculta-INI.
- Basave, A. (1992). *México mestizo: Análisis de nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México: FCE.
- Cabral, A. (1974). *Return to the source; selected speeches*. Nueva York, Estados Unidos: Monthly Review Press.
- Carmagnani, M. (1989). *El regreso de los dioses: El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca, siglos XVII y XVIII*. México: FCE.
- CDI (2009, 4 de diciembre). Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012, *Diario Oficial de la Federación*.
- Czarny, G. (Ed.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- De la Fuente, J. (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Díaz Barriga Arceo, F. y López Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Couder, E. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En S. Comboni y J. M. Juárez (Eds.), *Globalización, educación y cultura* (pp. 105-148). México: UAM.
- Díaz Couder, E. (2008). Discurso cultural, liderazgo indígena y procesos de creación literaria. En *Diversidad y diálogo intercultural a través de las literaturas en Lenguas Mexicanas* (pp. 11-17). México: ELIAC-SEP-INALI.
- Dirección General de Educación Indígena (1986). *Bases Generales de la Educación Indígena*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Dirección General de Educación Indígena (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Dirección General de Educación Indígena (2008). *Parámetros curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Florescano, E. (1997). *Etnia, Estado y Nación*. México: Aguilar.

- Galinier, J. (2008). Indio de estado *versus* indio nacional en la Mesoamérica moderna. En K. Argyriadis, R. d. I. Torre, C. Gutiérrez Zúñiga y A. Aguilar Ros (Eds.), *Raíces en movimiento. Prácticas religiosas tradicionales en contextos translocales* (pp. 111-127). Zapopan, Jalisco: El Colegio de Jalisco-Centre d'Etudes Mexicaines et Centroamericaines-Institut de Recherche pour le Développement-CIESAS/Occidente-Iteso.
- Gigante, E. (2004). La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género. En I. Sichra (Ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina* (pp. 139-156). Madrid, España: Morata.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: Coordinación General de Educación Intercultural.
- Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Argentina: Clacso-UNESCO.
- León-Portilla, M. (1996). La antigua y la nueva palabra de los pueblos indígenas. En P. Galeana (Coord.), *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México* (pp. 21-53). México: AGN-FCE.
- Mosonyi, E. E. y Rengifo, F. (1983). Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural. En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas Vega (Eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina* (Vol. 1, pp. 209-230). México: Unesco-III.
- Programa Hatun Ñan (Ed.) (2011). *Caminos de la interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. Lima: PUCP-RIDEI.
- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- Tubino, F. (2009). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. Conferencia Magistral. Diversidad e Interculturalidad. México: UPN.
- Warman, A. (2003). Los indios mexicanos en el umbral del milenio. México: FCE.
- Warman, A., Nolasco, M., Bonfil, G., Olivera, M. y Valencia, E. (1970). *Eso que llaman antropología mexicana*. México: Nuestro Tiempo.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Gigante, E. (1995). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. *Básica*, 8, 50-55.
- Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 28 (3), 535-559.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent observation. *Annual Review of Psychology* (54), 175-203.

OTRAS FUENTES

CDI (2009, 4 de diciembre). Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012, *Diario Oficial de la Federación*.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias de aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.uabc.mx/cont/vol5/no2/contenido-arceo.pdf>

Dietz, G. y Zuany Mendoza, R. G. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? *Trace [en línea]*, (53). <http://trace.revues.org/index374.html>

CAPÍTULO 4

PARTICIPACIÓN CIUDADANA JUVENIL TRIQUI

*Leticia Vega Hoyos*¹

*Rafael Gutiérrez*²

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la ciudadanía en la institución escolar mexicana, basada en una concepción de estatus, enfrenta varios cambios socioculturales, económicos y políticos, que le han exigido transitar hacia una concepción de ciudadanía de proceso; es decir, a pensar, valorar y formar una ciudadanía activa, responsable, crítica, implicada en la construcción de procesos sociales y asuntos políticos y culturales de una manera interactiva y comprometida con la familia, comunidad, Estado o nación.

Durante mucho tiempo la escuela ha compartido una noción de ciudadanía de estatus en la que el reconocimiento de esta misma viene condicionado por la pertenencia a la mayoría de edad o

¹ UPN, correo electrónico: letyvegah7@yahoo.com.mx

² UNAM, correo electrónico: psiqmental@yahoo.com

a cierta identidad nacional. Se trata de un concepto de ciudadanía excluyente, pues no reconoce las prácticas ciudadanas de los escolares menores de 18 años de edad ni la diversidad de sus ciudadanía étnicas. Cuando la institución escolar reconoce y fomenta la participación de los niños, lo hace desde una concepción occidental de la niñez que homogeneiza la diversidad cultural y restringe la participación ciudadana de los niños a la mera expresión de sus opiniones en todos los asuntos que les competen, pero alejados del mundo problemático de los adultos.

Durante las últimas dos décadas han ocurrido cambios importantes en la concepción de México como un país que reconoce su diversidad cultural y se plantea la necesidad de desarrollar una educación intercultural.

El papel de la escuela para consolidar tal reconocimiento y desarrollo educativo, resulta clave si logra asimilar plenamente una noción de la ciudadanía como proceso, más específicamente si instrumenta y promueve la formación de una ciudadanía democrática e intercultural dentro y fuera de la escuela. La ciudadanía democrática que se concibe para México apunta hacia una convivencia armónica y pacífica, basada en la igualdad y equidad de todas las personas, sean mujeres, hombres o pertenezcan a un grupo cultural u otro, así como en sus derechos humanos y fundamentales. Esta ciudadanía implica la participación comprometida, creativa y crítica de todas las personas en asuntos relacionados con la comunidad local, nacional, regional y global. El acento de ciudadanía intercultural que debe ponerse a la ciudadanía democrática, implica un reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística del territorio mexicano, a través no sólo del conocimiento de otras culturas, sino de un diálogo auténtico que comprende el conocimiento mutuo entre personas y grupos culturales, lo que puede denominarse competencia comunicativa intercultural (diálogo auténtico que comprenda un conocimiento mutuo entre personas y culturas, y se basa en la asunción de la existencia de una simetría cultural, Meléndez, 2011). Todo lo anterior basado en el respeto y en el marco de una cultura democrática.

Todo esto supone virajes importantes en las concepciones de la ciudadanía y de la niñez asumidas tradicionalmente por la institución escolar y, por lo tanto, implica resolver innumerables problemas, entre los que destaca el desconocimiento y exclusión de las ciudadanías étnicas. A continuación se expone el caso de la participación ciudadana de los niños indígenas que se involucran activamente con los demás miembros de su comunidad en el enfrentamiento de problemas colectivos, lo cual pasa inadvertido y queda excluido como una expresión de la ciudadanía étnica para los profesores y demás autoridades magisteriales; en lugar de ello, esa participación es reconocida como contraria al desarrollo natural y académico de la niñez. Todo esto ocurre en un contexto donde el sistema educativo está en tránsito hacia una concepción de ciudadanía de proceso de carácter democrático e intercultural, proponiendo contenidos educativos y ejercicios de formación ciudadana y de la diversidad cultural, pero en la práctica sigue excluyendo la ciudadanía étnica.

EL COLECTIVO Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

En el periodo 2004-2009, se mantuvo contacto continuo con una comunidad indígena triqui compuesta de 60 familias que residían en el Distrito Federal. Casi todos los triquis que conocimos se empleaban en el comercio ambulante. Adultos, jóvenes y niños participaban en la venta callejera de accesorios tejidos o hilvanados en chaquira, así como de gorras, bufandas, guantes, etcétera. La mayoría de los integrantes del colectivo provenían de la zona baja del estado de Oaxaca. En esa época se estimaba que 49% de la población total triqui residía en la Ciudad de México y en su zona conurbada. Las causas de su migración a la ciudad son diversas, pero la pobreza destaca por su constancia (INI, 2006; CDHDF, 2008).

La comunidad triqui estaba asentada en un terreno de la Delegación Iztapalapa, que había invadido hace diez años. Durante todo ese tiempo el colectivo había demostrado una gran capacidad

de autoorganización a través de asambleas comunitarias. Mediante éstas organizó e instaló el campamento de casas de cartón y lámina y cercó el terreno con una malla de alambre para mayor seguridad, consiguió servicio de luz y agua potable, normó la convivencia social de la comunidad del campamento, organizó el trabajo de hombres, mujeres y niños en el comercio ambulante, vigiló y defendió el acantonamiento de los desalojos gubernamentales y organizó marchas en los espacios públicos para protestar contra la injusticia, discriminación, corrupción y negligencia de las autoridades gubernamentales. Además, la capacidad de autogestión de los triquis los llevó a constituirse como una organización de la sociedad civil (OSC) para acceder a los recursos gubernamentales contra la pobreza y negociar la compra del predio invadido con las autoridades delegacionales, así como la construcción de viviendas dignas, el respeto a su trabajo en las calles, la prestación de servicios de educación y salud para toda su comunidad (Vega, 2007).

En las asambleas comunitarias los triquis se autoorganizaban para regular la vida social, política y económica de su comunidad. Se procuraba llevar a la práctica los acuerdos en asamblea, por las mismas familias que participan en ellas. Estos acuerdos regían la vida doméstica, social e institucional de la comunidad. A partir del colectivo se dilucidaba sobre la asistencia escolar de los hijos, las actividades laborales o la adquisición y distribución de algunos recursos de salud o la adquisición de becas. Pero, sobre todo, con base en las asambleas se organizaban y supervisaban, dos acciones colectivas: *a)* El tequio, las faenas comunitarias de apoyo al campamento tanto en su mantenimiento, defensa y seguridad, y *b)* la participación comunitaria en actividades públicas y gestiones políticas, ante autoridades y representantes políticos, para demandar y hacer efectivo el cumplimiento de recursos básicos para su subsistencia y trascendencia como colectivo indígena en la ciudad (Vega, 2007).

El Tequio. En las asambleas se organizaban distintas tareas en las que los jóvenes participaban activamente, que tenían que ver con la defensa del campamento. Una muchacha de 14 años comenta:

Cuando hay problemas (de desalojo) en el campamento la gente grita así: “apoyo” Y ya salen todos a ver... luego también es peligroso porque van los granaderos, me acuerdo de un día que no fui a la escuela, es que todos estábamos adentro así como encerrados y que gritan “apoyo” y todos salimos así con palos, cuchillos, piedras y en la calle había granaderos en caballos, en carros, camionetas y atrancamos la puerta del campamento... creo que querían quemar las chozas (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Además de tareas de defensa, los niños y jóvenes hacen grupos para faenas de limpieza del campamento y se incorporan a otras donde también participa el resto de la comunidad: en la organización de asambleas o en las guardias desplegadas, donde niños y adolescentes se desvelan y toman turnos para cuidar. Una adolescente triqui dice:

Luego debemos quedarnos en el campamento para limpiar todo, sacar la basura, la de nosotros y las que nos dejan, nos avientan los de otros campamentos, ellos creen que aquí es basurero, que es para que dejen su basura y pues no... no es... por eso luego nos debemos de quedar a que todo esté limpio, ese día no vamos a la escuela, solo avisamos (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

El trabajo infantil. El trabajo productivo o remunerado desempeñado por adultos, jóvenes y niños triquis, también se gestiona y supervisa en las asambleas comunitarias. Representa una actividad comunitaria fundamental a partir de la cual se ayudan las familias y apoyan a su comunidad. A través de las asambleas, los triquis organizan socialmente el trabajo de los miembros de la comunidad. Por ejemplo, el colectivo organiza los lugares de venta, la carga de mercancía en las camionetas de la comunidad para el traslado de las diferentes familias a sus respectivos lugares de venta, que los niños permanezcan acompañados/supervisados por los adultos, etcétera. Los niños se involucran activamente en la venta de sus productos

y artesanías, no sólo los fines de semana y periodos vacacionales, frecuentemente cuando hay días feriados o puentes escolares por días festivos, ellos buscan ir a trabajar ya que les entusiasma juntar la cuota que deben completar para llevar a su pueblo. Les gusta mucho regresar a su pueblo a visitar al resto de su familia y comunidad y convivir en las festividades que ellos celebran, pero sobre todo les complace llevar la ayuda económica comprometida. Niños y jóvenes prefieren hacer la visita hasta tener el apoyo económico completo. De hecho en los últimos tiempos, eran los niños y jóvenes quienes habían cooperado con mayor cantidad de dinero. Esto es reportado con mucho orgullo por los niños, cuyas madres refieren que niños y niñas se afanan en la venta cuando hay que llevar la cooperación al pueblo:

Todavía no terminan de vender los tres chicles que les quedan de la cajita y ya me están pidiendo la otra para abrirla y vender más, ya hasta tienen el dinero completo y de todas formas me están rogando para que les dé una caja nueva, sino hasta se enojan (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Al mismo tiempo, ellos disponen de su parte de lo ganado en la venta:

... si ya no tengo dinero, los sábados me voy a trabajar con mi papá, me paro a las cinco de la mañana, compro lo que quiero para mí y lo demás lo guardo, luego mi mamá no tiene dinero para comida y yo saco de ahí y le doy (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Las manifestaciones callejeras. La lucha por espacios para la vivienda y el trabajo en vía pública llevó al colectivo triqui a volcarse en manifestaciones por los espacios públicos para protestar y demandar respuestas gubernamentales favorables. En las marchas participaban activamente casi todos los miembros del colectivo, es decir, mujeres y hombres de todas las edades (adultos, jóvenes, adolescentes y niños), casi siempre los varones adultos encabeza-

ban y lideraban el evento yendo al frente. Durante las marchas, los muchachos se dedicaban a llevar mantas o banderas con consignas o logotipos de las organizaciones, de la misma forma gritaban las consignas necesarias al ritmo marcado por el líder de la marcha. Al respecto, un informante triqui de 15 años de edad comenta:

Cuando yo me preparo para ir, nos salimos muy temprano, no desayuno o no me baño, pienso que a lo que voy es a mejorar la comunidad. Otros piensan que ojalá se arme la bronca para tirar algunos madrazos... los palos de las banderas se pueden usar para defenderse (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

La participación de los jóvenes triquis no se ha restringido al apoyo político para el mejoramiento de su colectivo, ya que participan en la demanda pública y política de otros grupos indígenas en la ciudad, que también buscan acceder a vivienda y lugares de venta o denunciar injusticias y discriminación a los indígenas en general. Su disposición para apoyar las demandas de justicia de los pueblos indígenas, expresa el deseo de ser reconocidos, valorados y respetados en su propio país. Al respecto, un adolescente triqui me dijo: “Marcos tiene que ser como Benito Juárez, para que los indígenas regresen al poder y todos vuelvan a ver cómo los indígenas son los más importantes de México” (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

Cuando leemos sobre la participación de los muchachos triquis, podemos coincidir con la idea de que se trata de un caso de ciudadanía de proceso de carácter étnico, un involucramiento voluntario y consciente en distintas acciones colectivas para tomar parte en los asuntos de interés público. De acuerdo con varios autores, se trata de una participación ciudadana genuina porque tanto niños como muchachos comprenden las intenciones del proyecto, ellos saben quién tomó las decisiones sobre su participación (el tequio) y por qué; ellos tienen un papel significativo (no decorativo), se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que se les explica

claramente y sus opiniones se toman en serio. Aquí los muchachos desarrollan ciertas competencias o capacidades de participación activa en la vida político-social del movimiento indígena mexicano así como en la construcción de su identidad e interés público (Smith, 2007, p. 5; Liebel, 2007).

La ciudadanía étnica de los niños triquis no es un caso aislado, lo mismo hacen otros niños y muchachos indígenas del país. Al respecto, destaca el caso de los niños de Loxicha, Oaxaca, reportado por Smith (2007). En este caso la participación de niños se da en una acción colectiva zapoteca destinada a poner en libertad a presos políticos pertenecientes a la comunidad indígena. Aquí ellos participaban en plantones, acampaban en las calles con sus familiares y asistían a las manifestaciones. Algunos niños habían incorporado a sus cantos las consignas que gritaban en las marchas contra las autoridades e injusticias, incluso algunos las usaban espontáneamente cuando veían a las autoridades policiales.

Otro caso parecido es el reportado por Corona y Pérez (2006) en la comunidad de Tepoztlán, Morelos. En esta comunidad rural, de fuerte tradición indígena, niños y adolescentes participaron en una serie de movilizaciones organizadas por la comunidad para rechazar la edificación de un complejo turístico en tierras comunales. Los niños participaban en bloqueos de calles, manifestaciones, asambleas generales y guardias nocturnas. Al ser entrevistados varios muchachos priorizaron el bien colectivo antes que los privilegios particulares para resolver los problemas en la comunidad. Además las respuestas de los entrevistados sugieren que todos ellos participaban en las marchas, plantones, bloqueos, etcétera, porque asumían que eran acciones para mejorar a toda la comunidad.

En otras partes del continente también encontramos participaciones similares de muchachos indígenas, incluso existen formas de participación protagónicas. Según Liebel (2009), hay culturas ancestrales en las que los niños tenían y aún tienen, “derechos muy amplios”. Por ejemplo, niños de las comunidades en los Andes de Bolivia o Perú pueden llegar a tener el honor de convertirse en al-

caldesa o alcalde electo a la edad de tan sólo 10 o 12 años, y no “de mentirita”, como disfrazándose de príncipe o princesa, sino en serio, sin que sea un obstáculo el no tener el sufragio establecido por ley.

La participación ciudadana de niños y muchachos indígenas se da como parte integral de la vida comunitaria, sobre todo en aquellas acciones orientadas a resolver problemas familiares y colectivos. Esto tiene que ver con una tradición comunitaria de los pueblos indígenas, la cual acostumbra incluir a los niños desde temprana edad en todas las actividades que son relevantes para su comunidad, incluido el quehacer político. Se trata de una costumbre arraigada entre muchos pueblos mesoamericanos, en la que resulta fundamental el trabajo coordinado de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos. Lo que los muchachos hacen de manera acoplada entre generaciones contribuye al bienestar de la familia y de la comunidad.

DESCONOCIMIENTO Y EXCLUSIÓN DE LA CIUDADANÍA ÉTNICA

La participación conjunta de jóvenes y adultos para contribuir al bienestar familiar y de la comunidad triqui, es parte de su ciudadanía étnica; constituye un recurso cultural y articulador de la vida social que permite la continuidad de la comunidad indígena triqui en distintos ambientes. En los contextos urbanos la participación ciudadana indígena suele sostener relaciones tensas con distintas instituciones del Estado moderno, entre las que destaca la escuela. Las autoridades escolares van a rechazar la participación de los niños en el tequio, el trabajo infantil y las manifestaciones callejeras. Al respecto, una maestra de los niños triquis se queja del tequio:

Son cuestiones culturales o de educación. Es muy común que si es para fiesta pues falta (el muchacho/a), si hay faena pues falta. Si es la fiesta de su pueblo se van a la fiesta del pueblo, si hay mitin... se reúnen, si tienen que

trabajar urgentemente, si hay que vender no pus (*sic*) también... y aquí es donde se atrasan los niños (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Otros maestros de los triquis, consideran que el tequio es una costumbre de comunidades atrasadas, es algo que no permite a la comunidad abrirse y por ende, evolucionar, progresar. Otro maestro dice que los colectivos indígenas son “comunidades cerradas” y considera de alto riesgo el trabajo de niños y adolescentes triquis y sobre todo, peligrosa su participación en las manifestaciones callejeras. Más aún, para algunos maestros la existencia de esas prácticas pone en entredicho la calidad moral de los padres de familia como buenos cuidadores: “tienen unos padres irresponsables que los explotan, que viven a expensas de los demás, que los enseñan inclusive a ellos a vivir a expensas de los demás, a pedir limosna, a faltar constantemente a clases, a no preocuparse” (Vega, Diario de investigación de campo, 2007).

Una opinión similar la expresa un funcionario del magisterio en el Distrito Federal:

Lamento la presencia de niños en la marcha, creemos como gobierno que los niños deben estar al margen de estas luchas políticas... no se puede usar a los niños en las marchas de protesta como escudos, los padres son los responsables si los menores sufren alguna contingencia. Hacemos un llamado a los pueblos indígenas para que depongan esta actitud de obligarlos a los niños a participar de estos movimientos, primero está la preservación de sus vidas (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

En un evento oficial un funcionario del sector educativo con influencia nacional comentó:

Estamos muy preocupados por la participación de niños, niñas y adolescentes en las marchas de protesta que realizan diversos sectores sociales y políticos en el país. Es absolutamente inaceptable, independientemente de las circunstancias y razones que lleven a convocar una marcha, la ex-

posición de niños, niñas y adolescentes a situaciones de riesgo, violencia, vulnerabilidad y desprotección, como consecuencia de un conflicto entre adultos (Vega y Gutiérrez, Diario de investigación de campo, 2009).

Desde diferentes posiciones magisteriales, la participación ciudadana de niños y muchachos indígenas en acciones colectivas con los adultos es desconocida como expresión de una ciudadanía étnica. Ahí, muchos profesores sólo ven costumbres de comunidades indígenas atrasadas, cerradas, practicadas por padres irresponsables y explotadores que así ponen en peligro la vida de sus hijos y les atrasan académicamente. Las autoridades escolares asumen que la participación en el trabajo y en actos políticos durante la niñez y la adolescencia, contraviene lo esperado para dichas etapas de la vida, las cuales deben desarrollarse en el hogar y en la escuela, lejos del mundo problemático de los adultos (la lucha por la subsistencia y contra la discriminación, el derecho a la educación, la salud, etcétera), (Liebel y Sadi, 2012).

La niñez y adolescencia indígenas vistas sin ciudadanía, suelen ser reconocidas por el magisterio como etapas naturales y pasajeras del desarrollo humano. Varios autores señalan que los profesores visualizan a los niños y adolescentes, sean o no indígenas, únicamente como sujetos en formación, aprendices, es decir, con fuertes necesidades educativas. Este énfasis en la niñez y la adolescencia como momentos pasajeros y “formativos”, responde a una visión magisterial de los menores de edad como individuos a los que hay que orientar, controlar, aconsejar o disciplinar (Saucedo, 2006). Desde esta concepción se suele asumir: que todos los niños, incluidos los indígenas, son únicamente “aprendices”, y que se debe discutir dentro de este marco escolar su actuar y pensar; además, de igual manera pondera a la institución escolar (no a su hogar ni comunidad o pueblo indígena) como centro de sus relaciones sociales. Siendo el alumno el concepto clave en esta visión, la concepción de niño queda circunscrita a ese papel. La idea que se tiene sobre los niños desde esta perspectiva, la de sujetos en formación, “alum-

nos/aprendices”, se concentra en “alfabetizar” y “educar” al indio y no indio para transformarlos en ciudadanos mexicanos modernos que no obstruyan el desarrollo de la nación, sino por el contrario, que contribuyan a su progreso; no interesa el análisis de las condiciones socioculturales indígenas, ni abordar la especificidad de los muchachos indígenas que participan en el sistema educativo. Tampoco toma con seriedad la actualidad de los niños indígenas, quienes viven con intensidad las experiencias de su presente y se esfuerzan por integrar elementos de su condición como indígenas al contexto escolar.

De la ciudadanía de estatus a la de proceso

Desconocer la ciudadanía étnica de los niños triquis no es excepcional en México, por lo menos hasta antes de la última década del siglo XX, el Estado nunca había mencionado constitucionalmente a los pueblos indígenas como parte integrante de la nación mexicana. Actualmente el Estado mexicano no reconoce las ciudadanías colectivas, comunitarias o de los pueblos indígenas. Sólo en lo individual, la Constitución mexicana concede ciudadanía a los integrantes mayores de edad de los pueblos indígenas y del resto de la nación,³ excluyendo así a quienes son menores de edad e individualizando derechos cuya esencia es colectiva y cuya unidad como sujeto jurídico es el pueblo (De la Peña, 1995). Esto se explica porque la legislación mexicana, como muchas otras de Latinoamérica, sólo reconoce garantías individuales. Se trata de una ciudadanía de estatus, la cual fue definida por Marshall en 1949: “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37).

³ Si bien la Constitución habla de pueblos indígenas y de sus comunidades, no precisa ese nuevo sujeto de derechos, ni como pueblo ni como comunidad. Por el contrario, ese sujeto colectivo es diluido por la misma Constitución al asignar la titularidad de los derechos a “los integrantes” de los pueblos indígenas.

La ciudadanía como estatus es sinónimo de pertenencia a la nación: quien es ciudadano mexicano es miembro de la nación, tiene los mismos derechos y obligaciones de todos los ciudadanos mexicanos. Este modelo de ciudadanía se define en términos de estatus como un conjunto de derechos civiles, políticos y sociales que garantiza el bienestar de los individuos y ratifica su plena vinculación y pertenencia a la nación. La ciudadanía de estatus, condicionada al reconocimiento, pertenencia o fidelidad a determinada identidad nacional o edad, acaba por convertirse en un factor de exclusión social. Si los derechos fundamentales se asientan sobre un concepto de ciudadanía excluyente, en el que no entran o no participan los indígenas como una ciudadanía colectiva, ni los niños en lo individual, entonces la ciudadanía de estatus se convierte, inevitablemente en categoría de exclusión. El déficit en la ciudadanía, la no pertenencia a la sociedad política de mayor de edad, se traduce así en déficit en los derechos fundamentales (civiles, políticos y sociales) que lleva aparejados esa pertenencia. De alguna manera, podríamos decir que en México la participación en las decisiones públicas es total para todos los que son mayores de edad, pero no para los niños.

Son varios los procesos sociales que rebasan y cuestionan a la ciudadanía de estatus, de los que destaca la presencia creciente de migrantes indígenas en las ciudades y la activa participación de los movimientos indígenas, cuya integración demanda reconocimiento y respeto a su ciudadanía colectiva y diversidad cultural, en lo jurídico, en lo educativo, en lo económico, en lo social y en lo político (De la Peña, 1995). Desde los años 1980, ciertas organizaciones indígenas independientes articulan un discurso en el que la etnicidad y la resistencia cultural se definían como componentes básicos en la lucha por los derechos sociales, cívicos y políticos. Sin cuestionar la validez de los derechos civiles y políticos, estas organizaciones étnicas critican que tales derechos deban ser definidos únicamente en términos de un sujeto individual, defienden la legitimidad del sujeto comunal y hacen demandas de carácter agrario, político y cultural, que incluyen el reconocimiento de las lenguas indígenas

como vehículos válidos para la comunicación nacional, la educación bilingüe obligatoria y, lo que es más fundamental, el derecho a definir un universo de valores humanos y metas individuales y colectivas, así como los medios para alcanzarlas (Sámano, Durand y Gómez, 2000).

En respuesta a las demandas culturales indígenas, hubo una serie de cambios importantes en México, que obligaron al sistema educativo a comenzar la transición de una concepción de ciudadanía de estatus a otra de proceso, es decir, a iniciar la formación de una ciudadanía democrática e intercultural: en el año 1992 el Estado mexicano reforma la Constitución para incluir, en su Artículo 4º, la definición del país como multicultural y plurilingüe;⁴ en el año 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe; en el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos; en el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas, reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista (Schmelkes, 2003), y más recientemente, la transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación, donde los planes de estudios para la educación básica incluyen contenidos para la atención a la diversidad y la importancia de la interculturalidad (SEP, 2007).

Las acciones anteriores se acompañan de una conceptualización del Estado que intenta dar forma a las aspiraciones de una convivencia intercultural en la escuela pública. De acuerdo con Meléndez

⁴ Actualmente y como consecuencia de otra reforma constitucional en el año 2001, esta definición aparece en el Artículo 2º Constitucional.

(2011), dadas las características del contexto mexicano, el modelo de formación ciudadana escolar deberá tender a la legitimización de la variabilidad y multiplicidad cultural y el respeto a la identidad étnica, ya que no obstante el actual reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas y etnias –lo que es, sin duda, una conquista jurídico-pública del movimiento indígena independiente y democrático–, los objetivos educativos establecidos por las leyes y constituciones no serán posibles mientras no se integren auténticamente las propias comunidades indígenas.

La formación para la ciudadanía intercultural

Hasta ahora el desconocimiento y la exclusión de la ciudadanía étnica no sólo ocurre entre los profesores y demás autoridades magisteriales de los niños indígenas o en la Constitución Política mexicana, también los encontramos en la formación para la ciudadanía intercultural, por ejemplo, en el programa de Cívica y Ética de las escuelas secundarias públicas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en los ejercicios de participación ciudadana infantil organizados por el Instituto Federal Electoral (IFE), la SEP y la UNICEF. En ambos casos se desconoce y excluye la participación de la ciudadanía étnica de los niños.

El programa de formación de Cívica y Ética

El sistema educativo mexicano está transitando de una concepción de ciudadanía de estatus a una de proceso, de una educación monocultural a una intercultural. Varios autores han señalado que ese tránsito tiene alcances muy limitados en cuanto a que sigue excluyendo la participación de la ciudadanía étnica de los niños. Por ejemplo en uno de los diagnósticos de la situación de la Formación para la Ciudadanía en México, realizado en diez secundarias generales de sostenimiento público de los estados de México, Tlaxcala y Morelos, y que incluyó municipios donde más de 50% de la pobla-

ción de cinco años o más hablaba alguna lengua indígena, se revela que la conceptualización y práctica del currículum de formación cívica y ética (FCyE) de la escuela pública en México, refleja un nivel de transición hacia una ciudadanía democrática e intercultural en el alumnado y en el contexto escolar mismo, donde aún falta mucho por hacer. Por ejemplo:

- Las políticas educativas están altamente cargadas de principios democráticos y, sin embargo, la práctica se encuentra anquilosada en procesos verticales e inequitativos.
- En el currículum, la interculturalidad es un tema abordado ampliamente. No obstante, se operativiza dentro de un objetivo en acciones que desvirtúan sus propósitos más esenciales, porque proyecta que la interculturalidad, más que estar relacionada con la ciudadanía, sólo se refiere a la erradicación de las brechas sociales.
- Se observa también que, aunque en las estrategias y líneas de acción se apela a que la educación intercultural es para todos, hay una mayor cantidad de acciones para la población indígena que para la no indígena.
- Asimismo, se observa una tendencia de entender lo intercultural más desde lo lingüístico que desde lo cultural. La interculturalidad es vista aún como un tema emergente y con ciertos matices de folclore, lo que puede limitar un desarrollo real de sus procesos.
- Se insiste en la importancia del sentido de pertenencia a lo local y lo global, pero nunca se visualiza lo latinoamericano ni el fomento de las múltiples pertenencias. Los términos ‘Comunicación intercultural’ y ‘Juicio crítico’ no aparecen como tales en los programas de estudio.
- La participación ciudadana es, junto con la democracia y los derechos humanos, el tópico más abordado en el programa de FCyE. El enfoque que caracteriza a la participación es que se ha de desarrollar en un ambiente democrático, aunque

se observa que la Participación Ciudadana se plantea sobre todo con proyecciones macros y no tanto en acciones concretas en la escuela como, por ejemplo, cómo llevar a cabo una asamblea en la escuela o nuevas estrategias para elegir al jefe de grupo (consenso).

- En el programa de estudios no se hace mención de ningún modelo que dinamice los contenidos del programa, aunque sí se observan relaciones entre las dimensiones de Ciudadanía, Interculturalidad, Competencias ciudadanas y Participación. Aunque en México todos los componentes del modelo están abordados en el currículum de Formación Cívica (FC), hay diferentes enfoques en los distintos documentos del currículum. La falta de correspondencia de los enfoques en los diversos documentos que lo conforman puede repercutir en la claridad sobre el fin último de la FC.
- La noción más destacada de lo que es un buen ciudadano está ligada al cuidado del medio ambiente. El alumnado se siente más cómodo siendo un ciudadano que cuida el medio ambiente, que un ciudadano que participa en un partido político. Meléndez (2011) considera que el hecho de que el alumnado considere a un buen ciudadano como el que cuida el medio ambiente, por encima de otros temas, se debe a que quizá esto no lo compromete políticamente con asuntos más delicados y, como se ha visto en la teoría, el alumnado que pertenece a democracias en transición limita su participación sobre temas políticos.
- El alumnado que pertenece a comunidades donde la mayoría habla una lengua indígena, percibe mayor discriminación respecto a la manera de vestir o a la lengua que se habla, que el alumnado que pertenece a localidades donde la mayoría es hispanoparlante.
- Los niveles de conocimiento y comprensión de la democracia por parte del alumnado son bajos, a pesar de que la democracia es uno de los temas en los que más se profundiza

tanto en el programa de FCyE de 2006 como en el de 1999. Según Meléndez (2011), algunas causas de estos bajos niveles pueden ser las metodologías empleadas para su enseñanza y el contexto, que no está actuando como fijador de los aprendizajes.

- El alumnado sabe que la participación es una herramienta para el bien común, pero por el momento se mueve por intereses más individuales.
- La participación escolar se posiciona en primer lugar, seguida de la participación en acciones relacionadas con el medio ambiente y la participación en la comunidad; sin embargo, los niveles de participación en general son muy bajos. Esto, a pesar de ser la participación uno de los contenidos más abordados en el programa de FCyE junto con la democracia y los derechos humanos.
- El Plan de Estudios sí está influyendo en el alumnado, ya que está participando más en la escuela que en ningún otro lugar, pero dicha influencia debería enfatizarse, sobre todo, en actividades académicas (votaciones de jefe de grupo, etcétera). La participación resulta un elemento polémico en el estudio, dado que es un tema ampliamente abordado en el programa de FCyE. Sin embargo, menciona Meléndez (2011) que es un tema abordado más en un nivel macro que en un nivel aterrizado en la realidad del alumnado. En la encuesta, las acciones de mayor participación del alumnado están en la escuela, sobre todo en actividades deportivas y culturales.

Meléndez (2011) concluye que hay resultados muy bajos en conocimiento y comprensión de la democracia, participación y cuestiones de interculturalidad ya que, aunque estén muy consideradas en los planes y programas, los aprendizajes no se ven reflejados en los resultados del alumnado. Lo anterior lleva a concluir que a pesar de que el hecho de que estos contenidos estén en el currículum de FC, no son suficientes para que el alumnado se apropie de ellos, es decir,

el contexto escolar y de la comunidad tienen que reforzarlos o sea, debe existir a la par de la presencia de los contenidos de estudio una cultura democrática escolar y en el contexto, que permita fijar y vivenciar los aprendizajes de la FC. Con base en este panorama, Meléndez (2011) sugiere:

- Ofrecer desde las instancias de la comunidad actividades de participación, específicamente acciones de Aprendizaje-Servicio, donde se observen beneficios recíprocos, tanto para el alumnado como para la comunidad, atravesados por procesos reflexivos en los que se pongan en evidencia los aprendizajes del alumnado y las mejoras en la comunidad.
- Plantear los contenidos a través de metodologías participativas. Es decir, no debe presentarse simplemente un listado de tópicos sobre la democracia, sino acciones donde se ejercite ese contenido.
- Democratizar procesos tales como la organización escolar, la gestión pedagógica, la construcción del aprendizaje, la formación continua del profesorado, la organización cotidiana del trabajo de aula (la escuela debe dar las pautas, para que este último suceda), a través de acciones como la promoción del consenso y del disenso y la participación horizontal (igualitaria y equitativa), entre otras acciones.
- Impulsar al alumnado a expresar continuamente su opinión en clase, a través de estrategias como la argumentación, el consenso y el disenso para fortalecer y desarrollar el juicio crítico. Impulsando el juicio crítico se procurará al mismo tiempo impactar por efecto dominó en el conocimiento y comprensión de la democracia.
- Impulsar la discusión sobre temas políticos en el aula, en donde el profesorado tenga el apoyo del mismo centro para el impulso de estos temas.
- Promover metodologías centradas en el alumnado (metodologías participativas), donde éste se pueda expresar, para

cambiar el hecho de que no se participa porque las metodologías están centradas en el profesorado.

A pesar de las grandes problemáticas que se presentan en la FC en México, se está apostando fuertemente por la articulación de los mecanismos que la conforman, a través de un currículum fortalecido en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. Sin embargo, al día de hoy, los resultados esperados de esta apuesta son algo que no se evidencia claramente en el transcurrir cotidiano de la sociedad en general y quizá tampoco se ha evidenciado claramente en su alumnado; es decir, no se ve que se reconozca a la ciudadanía étnica de los niños ni que haya cesado su exclusión.

Los ejercicios oficiales de participación de la ciudadanía infantil

La concepción occidental de la niñez asume que ésta es una etapa natural del desarrollo humano que debe vivirse, protegerse y educarse en el hogar y la escuela, lejos del mundo de los adultos (la política, la economía, etcétera). Esta visión “occidental” de la niñez y de la adolescencia se ha venido fortaleciendo en el magisterio y en muchas otras instituciones relacionadas con la protección y atención de niños y muchachos (DIF Nacional, la CNDH, INEGI, IFE, y diversas organizaciones de la sociedad civil), sobre todo a partir de la ratificación de la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) en el año 1990. La CDN es un instrumento jurídico de carácter vinculante que establece obligaciones para los Estados Partes, a fin de garantizar el goce y ejercicio de los derechos de las niñas y los niños a la libre expresión (Art. 13 de la CDN); el derecho a la información (Art. 17 de la CDN); el derecho a que sean tomadas en cuenta sus opiniones y propuestas (Art. 12 de la CDN) y el derecho a la asociación (Art. 15 de la CDN).

A partir de esa década, el Estado mexicano comenzó a adecuar sus legislaciones para hacerlas compatibles con la CDN. En este contexto algunas agencias de las Naciones Unidas, como la UNICEF, en colaboración con agencias gubernamentales (IFE, SEP, CNDH, entre

otros), se han dado a la tarea de crear los contextos de la democracia representativa apropiados para la participación ciudadana infantil conforme a la visión occidental de la niñez. De acuerdo con el estudio de Caballero (2008), quien ha documentado la instrumentación de la Consulta Infantil durante el periodo 1997-2006 los ejercicios de las consultas infantiles y juveniles en México, se han iniciado como sigue:

- A partir de 1997 en México surgió un interés por dar voz a los infantes acerca de los problemas sociales que les aquejaban. Sin embargo, este proceso, que fue planeado y ejecutado en 30 días, se centró en fomentar en los niños el aprendizaje de los derechos y las obligaciones cívicos, para que, en su oportunidad, puedan ejercerlos y cumplirlos de manera responsable, libre, consciente e informada, entre otros, y únicamente convocó a menores de seis a 12 años, con los cuales se trabajaron grupos de enfoque para conocer su opinión acerca de la redacción de los derechos, el formato y los materiales. Algunos de los errores del proceso fueron que estos menores tuvieron que jerarquizar los derechos de la niñez, según su propia percepción y sin considerar que éstos son irrenunciables; de la misma forma, no consideró la participación de los adolescentes, ni el no haber logrado una cobertura amplia en zonas rurales e indígenas (Caballero, 2008).
- En el año 2000, el IFE en colaboración con diversas instituciones públicas y privadas, intentó ejecutar un proceso con perfil lúdico y publicitario. A diferencia de la elección de 1997, en la consulta del año 2000 se contó con tiempo de preparación y se buscaba realizar diferencias de género, etnia, raza y religión en una relación transversal, aunque esto no pudo ser reflejado en los análisis finales presentados después del ejercicio. También se incorporó a diversas instituciones en el diseño, ejecución y seguimiento de la consulta y se establecieron grupos de enfoque para contextualizar el diseño de

las boletas y analizar los problemas cotidianos desde la perspectiva infantil. Una mejora más fue el tener una cobertura más amplia que en la realizada en 1997, para ello se instalaron 14,307 casillas; no obstante la representatividad de las diversas realidades infantiles fue un elemento cuestionable al considerar que 81% de ellas fueron ubicadas en contextos urbanos, 17.2% en contextos rurales, sólo % en comunidades indígenas y el resto como casillas itinerantes; aunado a lo anterior, en las boletas desarrolladas para la consulta sólo se registró la edad, el sexo y el nivel educativo, dejando de lado el origen étnico como categoría de análisis en los resultados (Elizondo, Rodríguez y Fernández, 2003).

- Para el año 2003 se retoma el método ya ejecutado y probado y se incluyen nuevos elementos como simplificar el diseño de las boletas con dos objetivos fundamentales: profundizar en los temas contemplados en el año 2000, por lo cual ahora se consideran intereses y tópicos específicos en cada grupo de edad (violencia para niñas y niños de 6 a 9 años, derechos a la información en niños y niñas de 10 a 13 años, y discriminación para jóvenes de 14 a 17 años); y hacer más ágil la participación y más confiables las respuestas. De la misma forma busca incorporar a los sectores que habían sido excluidos por su condición social o geográfica: indígenas, campesinos, migrantes, entre otros (IFE, enero de 2003). Al igual que el año anterior, ello sólo quedó en planeación, pues los resultados obtenidos no se desagregan en dichas categorías.
- Para el año 2006 se modifica el método de trabajo, en esta ocasión se deja de lado a las organizaciones de la sociedad civil y otras instituciones, lo que ellas consideran un retroceso en este tipo de ejercicios (Van Dijk, 2007) y se privilegia a las instituciones educativas como responsables de la organización del ejercicio infantil y juvenil y del procesamiento de los resultados de su centro escolar (regresando al método y objetivos diseñados en 1997). A diferencia de los dos años

anteriores, este ejercicio nuevamente regresó a ser una votación para elegir aquellas acciones que prefieren los alumnos a fin de mejorar el ambiente escolar y la convivencia democrática, dejando de lado el protagonismo de niños y jóvenes. Al igual que en años anteriores, la representación indígena fue mínima, pues para este caso menos de 2% de las escuelas que aceptaron realizar el ejercicio fueron indígenas (181 escuelas, de las cuales 71 fueron de Veracruz, 28 de Hidalgo, 28 de Guerrero, 21 de Chiapas, 18 de México), (IFE, septiembre de 2006).

- Este proceso se realizó también en el ejercicio del año 2009, en el cual se abordaron los temas Igualdad/Equidad de Género (niños/niñas de primero a tercero de primaria), Convivencia democrática (niños/niñas de cuarto a sexto de primaria) y Seguridad/resolución pacífica de conflictos (todos los grados de secundaria); al igual que en el ejercicio precedente sólo 2% de las escuelas participantes son indígenas (IFE, 2009).
- En 2012, se retoma el método de trabajo de los años 2000 y 2003 para realizar un nuevo ejercicio cuyo eje temático fue la “democracia y vida digna”, y fue articulada con los contenidos de “protección, confianza, libertad y sentido de pertenencia”, (IFE, junio del 2012). Al igual que en otras versiones de este ejercicio, no se toma en cuenta el origen étnico de las y los participantes.⁵

En conclusión, si bien los diversos ejercicios realizados muestran las percepciones de los niños y jóvenes, no consideran el origen étnico de los participantes, pues aunque se haga una distribución de escuelas participantes en los años 2006 y 2009 describiendo planteles indígenas, este porcentaje de escuelas es mínimo e insuficiente, además de que con ello no garantiza que las y los estudiantes se auto-adscriban como indígenas, aun dentro de zonas y escuelas

⁵ <http://www.2000agro.com.mx/sectorrural/consulta-infantil-margina-a-mas-de-7-millones-de-ninos-jornaleros/>

indígenas; por otro lado, no se logra identificar a aquellos niños y jóvenes que se autoidentifican como indígenas, aunque no cursen su educación pública en escuelas indígenas. Asimismo, en todas las consultas se habla de grupos de enfoque realizados con los niños, ellos sólo se utilizan para formular o validar las preguntas de las boletas que se utilizan en cada ejercicio, poco se analiza cualitativamente el contenido para contextualizar los resultados obtenidos por las consultas.

No se observa un mecanismo de seguimiento ni de integración de un programa de trabajo puntual y sistemático para dar seguimiento a los resultados de cada ejercicio infantil y juvenil. Sólo en el año 2012 se procede a la entrega de los resultados a los candidatos presidenciales para su incorporación en las agendas de trabajo para el diseño de políticas públicas encaminadas a mejorar la condición de la población objetivo. Si bien cada institución ha retomado los resultados de cada ejercicio para fundamentar diversas acciones encaminadas a mejorar la condición de esta población, no se puede demostrar si estas acciones son respuesta puntual a los resultados de las consultas o sólo forman parte de sus responsabilidades institucionales.

En general estos ejercicios sólo se observan como actividades lúdicas vistosas, pues no tienen mayor relevancia en el diseño de políticas públicas; sin embargo, son insumos importantes para fundamentar diversos trabajos académicos, programas e intervenciones puntuales a favor de la población infantil y juvenil de diversos contextos nacionales.

Los dispositivos de las consultas infantiles/juveniles, no sólo enfrentan limitaciones de entrada, desapercibiendo otras formas de participación infantil espontánea que se expresan desde otros marcos culturales y sociales y que por lo mismo suelen quedar fuera de las expresiones preestablecidas y acotadas por y en ciertos espacios institucionales. También, como se puede apreciar, es precisamente en espacios culturales extremos como éste, que los dispositivos para la formación ciudadana infantil y juvenil, no obstante que preten-

den ser inclusivos de la diversidad cultural existente en el país, en el hecho concreto soslayan la presencia y participación infantil y juvenil de la variabilidad cultural indígena, al no garantizar mínimamente su identificación y análisis dentro de los ejercicios formales de participación social infantil ni en sus informes oficiales.

CONCLUSIONES

El sistema educativo de México se encuentra en una etapa de transición hacia una educación intercultural, producto tanto de las vanguardias globales que influyen en su propio discurso, así como de los movimientos indígenas independientes y democráticos. El discurso del Estado se acompaña de una conceptualización que intenta dar forma a las aspiraciones de una ciudadanía democrática e intercultural y encarnarla en las diferentes instituciones del Estado (SEP e IFE), sobre todo en aquellas que directamente tienen la función primordial de incidir directamente en la modelización y reproducción de prácticas de ejercicio democrático en la formación de las generaciones más jóvenes del país.

Como se ha podido apreciar es precisamente en esas instituciones, donde los dispositivos para la formación ciudadana infantil y juvenil y el discurso del multiculturalismo liberal dice que son inclusivos de las ciudadanías étnicas existentes en el país, donde en el hecho concreto desconocen y soslayan la participación ciudadana de los niños indígenas. Semejante desconocimiento y exclusión se ha traducido en un proceso de transición neo indigenista en el que de acuerdo con Schmelkes (2003):

- a) La calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas es un problema serio. La investigación educativa realizada en el país habla de la necesidad de abordar los contenidos educativos desde la perspectiva de las poblaciones indígenas; de la dificultad que representa para los niños indígenas el

enfrentarse a una metodología escolar tradicional que poco tiene que ver con sus formas culturales de aprender, entre otras.

- b) Existe un número importante de indígenas que están siendo atendidos educativamente por escuelas regulares. Esto ocurre en todos los niveles educativos, incluso en los de preescolar y primaria, en los que sí existe un subsistema educativo diferente para población indígena. El sistema educativo regular no atiende a los indígenas en tanto tales, ni es consciente ni sensible de su diversidad lingüística y cultural. A menudo, la escuela es sitio de reproducción de actitudes discriminatorias y racistas. Es necesario que directivos y docentes de escuelas regulares de todos los niveles educativos estén capacitados y cuenten con los instrumentos necesarios para poder reconocer y respetar la multiculturalidad como una ventaja pedagógica, así como para poder establecer espacios en los que se vivan relaciones interculturales basadas en el respeto y conducentes a la valoración de la diversidad.
- c) Las lenguas indígenas se encuentran, en su gran mayoría, en proceso de desplazamiento como consecuencia de muchos factores dentro de los cuales la escuela no es la excepción. Muchos maestros de escuelas indígenas hablan una lengua distinta o una variante distante de la que se habla en la comunidad donde trabajan. Muchos otros, incluso siendo hablantes de la lengua de la comunidad, no la utilizan en la escuela. En la inmensa mayoría de los casos, y a pesar de que las disposiciones de la educación intercultural bilingüe dicen lo contrario, la lengua indígena se utiliza con fines instrumentales, para facilitar el acceso al español y se deja de usar una vez que éste se adquiere de manera suficiente como para continuar el proceso educativo. Los maestros indígenas no saben escribir su lengua y por lo mismo, no la enseñan en forma escrita, la investigación existente documenta con alguna claridad este problema. También indica la necesidad de

un desarrollo mucho mayor de la investigación en lingüística aplicada que facilite y favorezca la formación de docentes para el bilingüismo pleno. El fortalecimiento de las lenguas indígenas, vehículos idóneos para la plena expresión de su cultura, requiere por tanto de importantes desarrollos y profundas innovaciones.

- d) Uno de los retos más importantes a todos los niveles, pero de manera particular en la educación básica, se refiere a la educación intercultural para toda la población. Al respecto, desde los inicios de la década pasada Schmelkes (2003) estaba señalando la necesidad de una reforma curricular que condujera a un plan y programa de estudios que transversalmente recogiera la riqueza de la diversidad cultural del país. El propósito consistía en que todos los alumnos accedieran a los aportes de los conocimientos, valores, producción artística y cosmovisión de los 62 pueblos indígenas que habitan en nuestro país, descubriendo la riqueza cultural del país en el que viven y que, como consecuencia de ello, se aprendiera a respetar y valorar a los culturalmente diferentes. El currículum intercultural para todos señalaba, deberá permitir desmontar actitudes discriminatorias y racistas en toda la población nacional. Aún tales procesos están en un lento y conflictivo tránsito.
- e) La incorporación de contenidos étnicos al currículum nacional difícilmente puede realizarse sin la participación de los grupos indígenas. Su desarrollo exige un intenso proceso de consulta, que está en marcha, con los pueblos, quienes deben definir qué de su cultura quieren hacer extensivo al resto de la población.
- f) Ninguna reforma educativa se encuentra completa si no incluye al magisterio, su formación y su actualización permanente. En el caso de los maestros indígenas, el reto es especialmente difícil debido a los problemas para consolidar una pertinente formación inicial para ellos. Los maestros indíge-

nas tradicionalmente han sido reclutados con el bachillerato concluido. Posteriormente se ha establecido la obligación, una vez en servicio, de cursar la licenciatura semiescolarizada en educación indígena que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, cuya licenciatura es nacional y no ha incorporado el conocimiento de la lengua (recientemente, los maestros se incorporan también a las escuelas normales y universidades interculturales). De acuerdo con Baronnet (2013), a la fecha todas estas problemáticas han persistido en la instrumentación de la interculturalidad en la atención educativa bilingüe a las comunidades indígenas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), y también recientemente en las secundarias y bachilleratos comunitarios, como en las nuevas universidades y normales interculturales, donde en un progresivo contexto de desvalorización y desplazamiento de los usos comunitarios en los hechos de las prácticas sociales cotidianas, no se detienen las lógicas de desprestigio de las lenguas originarias, ni la deslealtad lingüística de los propios hablantes que se resisten a la enseñanza de la lectoescritura en el aula por medio de ellas, fundamentalmente por la discriminación asociada a su uso.

Los resultados anteriores, en la práctica corresponden a la continuidad de las políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea, según Baronnet (2013):

En el contexto contemporáneo del multiculturalismo liberal, las iniciativas del Estado neoindigenista que pretende erigir la interculturalidad como eje curricular transversal a las asignaturas, corresponden en la práctica a la prolongación de las políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea, en contradicción con las intenciones y con los intentos de reconocimiento de la diversidad cultural y de lucha contra el racismo en toda la sociedad (Baronnet, 2013, p.11).

El peligro de este discurso es que disfraza la unilateralidad y repite una política para indígenas desde el punto de vista mestizo y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas. Para enfrentar la situación anterior con algunas posibilidades de lograr ciertas mejoras resulta fundamental el reconocimiento y el respeto a las ciudadanías étnicas de niños, jóvenes y adultos, así como la integración plena de sus ciudadanías colectivas, por ejemplo en las decisiones que se toman para repartir el gasto público en general y en la educación en particular (Baronnet, 2013). Esto ayudaría al surgimiento de escuelas administradas por las propias organizaciones de los pueblos indígenas, con su propio programa de estudios y formas de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

LIBROS

- Baronnet, B. y Tapia M. (2013). Introducción. Política, educación e interculturalidad. En Baronnet, B. y M. Tapia (Coords.), *Educación e interculturalidad, política y políticas* (pp. 9-16). México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Elizondo, A., Rodríguez L. y Fernández, A. (2003). *Una enseñanza de democracia: la Consulta Infantil y Juvenil 2000*. México: IFE/UPN.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. En C. Y. Corona, y P. M. E. Linares (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-145). México, Valencia, España: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Valencia.
- Liebel, M. (2009). Sobre la historia de los derechos de la infancia. En M. Liebel, y M. Martínez (Coords.) *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 23-40). Lima, Perú: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Smith, A. M. (2007). Los niños de Loxicha, México: Exploración de algunas ideas sobre la niñez y de las reglas de participación. En C. Y. Corona y P. M. E. Linares (Coords.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 179-

210). México, Valencia: Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Valencia.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- De la Peña, G. (1995). Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *RIFP*, 6, 116-140.
- Lielbe, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.
- Saucedo, C. L. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, (29), 403-429.
- Van Dijk, S. (2007). Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía. *Tramas*, 28, 43-66.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Instituto Federal Electoral (28 de enero de 2003). *Proyecto Integral de la Consulta Infantil y Juvenil 2003*. Disponible en <http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consulta2003/consulta.htm>
- Instituto Federal Electoral (septiembre del 2006). *Ejercicio Infantil y Juvenil 2006. Nuestra elección es participar por la escuela que queremos*. Disponible en http://www.ife.org.mx/docs/Internet/Biblioteca_Virtual_DECEYEC/deceyec_DECEYEC/docs_estaticos/Ejercicio_infantil_juvenil_2006.pdf
- Instituto Federal Electoral (2006). *Boletas finales*. Disponible en http://www.ife.org.mx/docs/Internet/Biblioteca_Virtual_DECEYEC/deceyec_DECEYEC/Ejercicio_Infantil_Juvenil_2006/EjercicioInfantilJuvenil2006_PDF/boletas_finales.pdf
- Instituto Federal Electoral (2009). *Ejercicio Infantil y Juvenil 2009. Informe final de resultados*. Disponible en http://www.ife.org.mx/docs/IFE-v2/ProcesosElectores/ProcesoElectoral2008-2009/Proceso2009-ActividadesPrevias/ComisionCapacitacionOrganizacionElectoral/estaticos/20agosto/4_Punto_13.pdf
- Instituto Federal Electoral (junio del 2012). *Resultados Nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil 2012*. Disponible en http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe_ejecutivo_consulta2012.pdf
- Instituto Federal Electoral (abril del 2013). *Propuesta para definir una agenda pública. Consulta infantil y juvenil 2012 Democracia y Vida Digna*. Disponible en http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/pdfs/Temas_agenda_Publica.pdf

OTRAS FUENTES

- Caballero, R. (2008). *El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia* (Tesis inédita de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2008). *Informe especial sobre los derechos de las comunidades indígenas residentes en la Ciudad de México 2006-2007*. México: CDHDF, 75-80.
- Corona, C. Y. (2006). Todos como uno: la participación infantil en comunidades de tradición indígena. En RLCCI (Org.), *III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch Internacional*. México: RLCCI, pp. 1-9.
- Meléndez, M. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural* (Tesis doctoral en pedagogía). Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Barcelona, España: Facultad de Pedagogía.
- Sámano, M. A, Durand, C. y Gómez, G. (2000). Los acuerdos de San Andrés Larrainzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos. Ponencia presentada en las *X Jornadas Lascasianas Internacionales*, celebradas en el Antiguo Colegio de Santo Tomás, Antigua, Guatemala, del 7 al 9 de marzo de 2000.
- Schmelkes, S. (2003). La Política de la educación bilingüe intercultural en México. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional "Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe"*, organizado por el Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días 10 y 11 de junio de 2003.
- Instituto Nacional Indigenista (2006). *Los pueblos indígenas de México: Triquis*. México: INI.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Vega, L. (2007). *Factores de la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes triquis en la Ciudad de México* (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo) Línea: Diversidad sociocultural y lingüística. México: UPN.

CAPÍTULO 5
JÓVENES INDÍGENAS Y UNIVERSIDADES
CONVENCIONALES

*Gabriela Czarny*¹

¿EDUCACIÓN SUPERIOR Y NUEVAS CIUDADANÍAS?

Este trabajo forma parte de la investigación que desarrollé sobre los significados que adquiere la escolaridad para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN Ajusco) de la Ciudad de México (Czarny, 2009).²

Particularmente y a través del trabajo realizado con jóvenes indígenas en la UPN Ajusco pretendo mostrar la heterogeneidad de condiciones en que se reproduce la construcción de la pertenencia étnico-comunitaria, así como algunos aspectos de la tensión

¹ UPN, correo electrónico: gacza_2006@yahoo.com.mx

² Proyecto: “Significados de la educación superior para jóvenes indígenas escolarizados en la UPN, Ajusco”. Proyecto registrado y apoyado por el Área Diversidad e Interculturalidad, UPN, 2009-2011. También contempló el trabajo de Taller “Relatos y producción de textos de la experiencia estudiantil de jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco” (2010-2011), apoyado por PAIIES, ANUIES, Ford.

que viven en la reconformación identitaria que se genera en los procesos de profesionalización en escenarios como una universidad pública en la Ciudad de México. Analizar estas experiencias, las que forman parte de lo que en la discusión se conoce como instituciones convencionales –esto es, no las recientes universidades interculturales o indígenas–, puede contribuir a reconocer los múltiples significados que tiene la universidad en tanto espacio potenciador en sociedades como la mexicana que se definen como pluriculturales.

Pretendo aportar al debate sobre el lugar que deben ocupar las universidades convencionales en la conformación de Ciudadanías interculturales. Este concepto, acuñado por un sector de las organizaciones indígenas y otras –aún desde la marginalidad y la subalternidad–, implica a plenitud la igualdad de condiciones para que a través de estas nuevas formas de ciudadanía se aseguren su pervivencia y continuidad como colectividades socioculturales diferentes pero desde un plano de igualdad que los incluya en el reconocimiento de su especificidad (Prada y López, 2009).

Sobre ello, un debate en América Latina plantea que las instituciones de educación superior (IES) tienen un papel fundamental en la construcción de una ciudadanía intercultural. En éste se sostiene que la universidad con sus tradicionales funciones, es un espacio privilegiado para el procesamiento de proyectos sociales contemporáneos ya que, de distintas maneras y grados, está conectada a los procesos que ocurren en la sociedad y en su entorno inmediato. Por ello, aunque la tendencia hegemónica sobre el deber ser de la educación superior sea la formación de recursos humanos para el mercado, puede considerarse que aún conserva un papel de intermediación con la sociedad. Continúa siendo un espacio de diálogo con las distintas realidades que conviven en la sociedad, al mismo tiempo que un lugar para la reflexión crítica y de debate sobre los proyectos que se buscan construir. Retomando estas perspectivas y como lo señala Bello (2009), si gran parte de las sociedades latinoam-

mericanas se reconocen como multi o interculturales en la universidad, ¿cómo se refleja tal interculturalidad en objetivos, contenidos de oferta, estructura u organización institucional? ¿Qué desafíos tiene la universidad para asumir un papel más activo en la formación de la ciudadanía intercultural?

También hay que preguntarse qué significados tiene la universidad para los pueblos indígenas, cuáles son sus expectativas y demandas en torno a la función que debe cumplir para contribuir a alcanzar con sus metas de reconocimiento de derechos específicos. Retomando a Bello (2009) y los debates presentados en varios seminarios realizados entre 2008 y 2009 en Perú, Guatemala y Brasil, a los que asistieron líderes indígenas, académicos, estudiantes y organizaciones civiles, se recuperan diversas cuestiones que preocupan a los diferentes sectores. Particularmente en la óptica de los pueblos indígenas, entre las preguntas a la educación superior se encuentra la importancia y responsabilidad que tiene como puente entre las diversas y legítimas formas de conocimiento y saber, tarea fundamental para la construcción en el debate sobre lo que algunos plantean como una *ciudadanía intercultural* (Prada y López, 2009; Bello, 2009). Para ello, distintas organizaciones indígenas plantean *reinventar la escuela*, lo cual supone ir más allá de lo que hoy conocemos como educación intercultural y bilingüe, pues ello exige una descolonización mental como instancia imperativa. Entre muchas acciones, se trata de romper la historia construida unilateralmente y consagrada como universal.

Avanzar en la utopía de la interculturalidad implicará la generación de un “tercer espacio de enunciación” –retomando a Bhabha (en Prada y López, 2009), aquél en el cual desde los márgenes se articulan y combinan tradiciones, procesos y productos aparentemente irreconciliables–, en el que se posibilita que visiones aparentemente anacrónicas (como las mesoamericanas o andinas) sean recolocadas en la discusión contemporánea, en un momento en el cual las certezas del “conocimiento científico universal” no son respuesta única frente a la creciente pobreza, devastación del medio

ambiente y recursos naturales, y violencias en todos los ámbitos y niveles sociales.

PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO

La perspectiva teórico-metodológica es de corte cualitativo y desde el diálogo para una etnografía crítica. Tiene como sustento el trabajo de entrevistas semi estructuradas y en profundidad a estudiantes indígenas, así como a no indígenas (en menor cantidad) de los programas correspondientes a la Licenciatura en Educación Indígena, programa que existe en la UPN desde 1982 y que por su denominación es el “espacio visible para los indígenas”. No obstante, también incluyó entrevistas con jóvenes indígenas presentes en otros programas que alberga la universidad, como el de Pedagogía y el de Sociología de la Educación.³ Al mismo tiempo, contempló los resultados del taller sobre “Relatos y producción de textos...”, el cual tuvo como producto una obra colectiva titulada *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior* (2012).

A efectos del análisis establecí tres grandes criterios que marcan diferencias entre los estudiantes indígenas, referidas a la adscripción a programas educativos en la universidad, lo cual opera como referencia de contrastación permanente entre: *a)* los relatos de los estudiantes que son maestros en el Subsistema de Educación Indígena (DGEI-SEP) y que estudian en la LEI; *b)* los que no son maestros, sino bachilleres y estudian en la Licenciatura de Educación Indígena; y *c)* los estudiantes indígenas que proceden de bachilleratos y cursaron los programas de Sociología de la Educación y de Pedagogía Educativa en la UPN.

Alrededor de 50% de los jóvenes que estudiaban en la LEI y en los otros programas educativos de la UPN (considerados en este tra-

³ El material etnográfico al que refiero corresponde a los ciclos escolares 2009-2010.

bajo), han cursado la secundaria y preparatoria (media superior) fuera de sus comunidades debido a la escasa oferta educativa que aún presentan las zonas indígenas. Para ello han migrado de sus comunidades a cabeceras municipales o a las ciudades más cercanas, donde cuenten con los servicios educativos. Asimismo, dentro de este grupo alrededor de 20% ya había realizado sus estudios de preparatoria en la Ciudad de México. Estas escolaridades fuera de sus comunidades permite indicar que comienzan, tempranamente, la experiencia de migración y confrontación de identidad.

Las lenguas indígenas no han sido el elemento por excelencia para marcar la identidad de esta heterogénea población de estudiantes: algunos hablan y escriben las lenguas indígenas, otros sólo las hablan y otros ni las hablan ni las escriben. También la vinculación con sus comunidades de origen o procedencia es variada; algunos mantienen fuertes vínculos con sus comunidades aun viviendo en la extraterritorialidad; otros sólo mantienen vínculos con familias que reconocen como indígenas, y otros más, a partir del proceso de formación en la universidad –en particular, en la LEI– están reactivando sus relaciones comunitarias y de pertenencia étnica.

Una parte del debate sobre escolaridad y pueblos indígenas (PI) considera a los indígenas que dejan sus “comunidades originarias” y se asientan en diferentes partes del país, entre ellas ciudades de diferentes dimensiones, bajo el término “migrante”. Por una parte, y como varias de las organizaciones de indígenas migrantes en la Ciudad de México lo han señalado, los indígenas no son migrantes; el hecho de salir de sus comunidades no puede estar situando y agregando un adjetivo más a los pueblos indígenas. Más bien, se trata de entender que hablar de migración se refiere a moverse y salir físicamente de los territorios considerados “originarios”, aspecto que resulta un derecho a transitar libremente por todo el país. Por otra parte, hay que indicar que ese movimiento migratorio se da por *expulsión* de diversos motivos (políticos, económico) y que salir de la comunidad no es un “deseo” –no siempre– en tanto proyecto de vida (Gómez, 2000). Con esto quiero decir que

abordar la relación indígenas-migración, no está negando la historia profunda de las causas de la migración –destrucción de los pueblos y expropiación de sus tierras– sino que, al mismo tiempo, es necesario abrir este tema para comprender procesos culturales multifacéticos.

Además, abordar esta relación –indígenas-migración–, implica repensar imágenes aún presentes en la academia y en la sociedad civil en la que se considera que los indígenas que dejaron sus pueblos y migraron a las ciudades perdieron su cultura y dejan de ser indígenas. Como lo muestran diferentes estudios, no siempre ello ha sucedido y no en todos los casos los indígenas que se asentaron en las ciudades lo hicieron en busca de una supuesta “modernidad” en oposición a sus comunidades “tradicionales”. En este sentido, el reto es desarmar y deconstruir los conceptos que conforman el binomio aún presente en la visión hegemónica de la *colonialidad* del poder (Walsh, 2008) donde, lo “tradicional” para los pueblos indígenas se entiende por naturaleza opuesto a la “modernidad” de los no indígenas. Ya hemos comprobado que la posición liberal que señalaba el acceso a la modernidad a través de la ciudad y la escuela, y con ello, a la ciudadanía (en tanto condición de igualdad), promulgada desde la creación de los Estados nacionales del siglo XIX, no ha resultado, por lo menos, para el caso de los pueblos indígenas.

Otros estudios plantean la noción *diáspora indígena* (Varese, 2005) para referir a los pueblos que se encuentran fuera de los territorios considerados originarios, ubicados en procesos de migración nacional y transnacional. Así, hablar de diáspora indígena no implica negar el sentido profundo de las luchas indígenas por la restitución de las tierras y las comunidades, por el contrario, implica animarnos a ver a los pueblos y comunidades como sujetos individuales y colectivos, con derechos sociales, culturales y políticos en todo el territorio que se denomina México y no sólo en las tradicionales “zonas indígenas”, realidades que interpelan a la tradicional forma de definir ciudadanía desde el Estado-nación.

VISIBILIDAD E INVISIBILIDAD INDÍGENA EN LA UPN

Algunos datos señalan que la tercera parte de los hablantes de lenguas indígenas del país radican en grandes ciudades y más de la mitad en ciudades con una población de entre 50 mil y medio millón de habitantes. En este sentido, es importante resaltar que la Ciudad de México se ubica como una de las urbes que concentra la mayor cantidad y diversidad de población indígena de la región (CDI-PNUD, 2005).

No obstante, la identificación de la población indígena en la Ciudad de México –que incluye a la Zona Metropolitana (ZMCM)– es un terreno movedizo. Existen cifras que señalan 300 mil indígenas y otras que hablan de un millón. Los censos históricamente localizaron a esta población en la variante “hablar la lengua indígena”. A partir del año 2000 comienzan a integrar, además, la variable “pertenecer a un hogar indígena”, aunque no se hable la lengua. La negación sobre la autoadscripción –por el estigma sobre lo indígena– frente a una sociedad que se define como mestiza, condujo a ocultar la pertenencia étnico-comunitaria (Czarny, 2002, 2008). Asimismo, la diferencia entre indígenas con residencia permanente en la ciudad y los que tienen una estancia transitoria, hace que esta población no sea aprehensible.

Sabemos que la población indígena en la Ciudad de México y ZMCM presenta una gran heterogeneidad interna, no solamente entre grupos etnolingüísticos, sino en ellos mismos e incluso, entre paisanos del mismo pueblo. Estudios como los de Molina (2006) mostraron que hay factores que marcan importantes diferencias entre los indígenas que han migrado a la Ciudad de México como: *a*) si son nativos de los pueblos originarios, segunda generación de inmigrantes o migrantes en sí mismos; en este último caso la temporalidad de su inserción en la ZMCM; *b*) los motivos para emigrar de la comunidad de origen; *c*) el estatuto socioeconómico al que pertenecían en el lugar de origen, y *d*) su actividad laboral principal en la ciudad. Señalan también que los indígenas ocupan diferentes

partes de la ciudad y, en los últimos diez años, principalmente se ubican en las zonas denominadas periféricas al sector centro. Destaca el hecho de que 50% de los indígenas llamados urbanos son nacidos en la Ciudad de México, hijos y nietos de los migrantes que tienen muchas décadas viviendo en la urbe.⁴

En cuanto al acceso a la escolaridad de la población indígena en el país hay trabajos que muestran la alta exclusión a escala nacional en los que se indica que 39% de los indígenas entre 5 y 24 años no va a la escuela y sólo 7% estudia al menos un año después de la escuela primaria. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el acceso a la educación superior a escala nacional se estima en alrededor de 23% (entre 18 y 22 años de edad) y de ahí, sólo 2% de los indígenas accede a este nivel educativo. Con base en esto último, la creación de las universidades interculturales por parte de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la SEP desde 2001, focalizan el tema de bajo acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior y, a partir de ello, avanza en la definición de universidades interculturales para dar acceso a las poblaciones diferenciadas étnicamente. Si bien las recientes líneas de políticas públicas de creación de universidades interculturales e indígenas parecen resultar una “innovación” en la materia, en realidad existen en México diversos antecedentes que han contribuido a generar espacios académicos y condiciones discursivas para ello.⁵ La conformación de esos viejos y nuevos espacios son producto más bien de la lucha y avances de las organizaciones y movimientos indígenas que desde los años sesenta demandaban la profesionalización de los jóvenes y el acceso a la educación superior.

⁴ También otros estudios comienzan a mostrar las transformaciones identitarias referidas a la primera, segunda y tercera generaciones de indígenas nacidos en las ciudades (Romer, 2004; Martínez Casas, 2006), en comunidades más corporadas y no corporadas (Domínguez, 2010).

⁵ Me refiero a las instituciones creadas desde los años setenta en México para profesionalizar a población indígena (ver Gigante, 1994).

El tema de la presencia indígena en distintas universidades y programas convencionales –no las recientes universidades interculturales–, es aún poco analizado. Así, la UPN Ajusco, con la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), se ubica como una de las instancias en educación superior que abrió unos de los primeros programas conforme a una marcación étnica. En este sentido, la LEI, así como la presencia de estudiantes indígenas en otros programas educativos de la UPN Ajusco no dirigidos específicamente a indígenas, como la Licenciatura en Sociología de la Educación y en Pedagogía, resultan nichos poco analizado a la luz de las actuales políticas para pueblos indígenas en educación superior.

La matrícula en la LEI al momento de realizarse este trabajo, oscilaba entre 180 y 200 estudiantes, de los cuales 95% es indígena con distintos niveles de adscripción comunitaria y uso de las lenguas indígenas. Los datos que permitirían identificar a los estudiantes indígenas en los otros programas educativos de la UPN, prácticamente no existen. Estudios sobre la UPN muestran diferentes características socioeconómicas del tipo de población que ingresa a diversas carreras; no obstante, en ellos no se estableció indicación sobre adscripción étnica, cultural o lingüística de los ingresantes hasta el año 2007, donde se inicia acotadamente la indagación de la adscripción a través de criterios primordialmente lingüísticos. Con base en ello, hay un estimado de datos en el 2009, que indica que en el conjunto de los programas educativos que ofrece la universidad –sin contar la LEI– 24% de los estudiantes pertenece a una comunidad indígena (López, 2009).

Comenzar a “visibilizar” a los estudiantes indígenas en el conjunto de la UPN Ajusco, se vincula con el avance de las acciones que forman parte de las políticas educativas interculturales proactivas, también conocidas como de afirmación positiva, impulsadas desde los años noventa. Con ellas, por ejemplo, en la última década se han generado en la educación superior en su conjunto, una serie de apoyos (becas y programas de tutorías) para los indígenas con el fin de que accedan y permanezcan en la educación superior.

LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA

La Licenciatura en Educación Indígena nace en 1982, con la premisa de formar docentes para el medio indígena. A partir de la creación de la DGEI/SEP (1978) y de la oferta masiva de escuelas primarias en zonas reconocidas como indígenas, se actualiza la demanda instalada tiempo atrás por las comunidades de que existan maestros de pueblos indígenas preparados para estos mismos y se insiste en que sean indígenas y hablantes de las lenguas de las comunidades en las que laborarían.

Con base en los testimonios de los docentes formadores que aún laboran en la LEI y que han sido fundadores de este programa, se pueden rastrear algunos de los sentidos con los cuales se creó esta propuesta educativa, que en sus comienzos estuvo muy vinculada a demandas del sistema educativo, en particular del sector de maestros de educación indígena, como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües de México (ANPIBAC).⁶ En este sentido, el inicio de la LEI representó una de las primeras propuestas para profesionalizar a los maestros indígenas en servicio no sólo en México, sino también en Latinoamérica. A la fecha funciona en la modalidad escolarizada en la UPN Ajusco y la semiescolarizada en los estados. Estos programas tienen orientaciones y destinatarios diferentes y, aunque ambos plantean la formación de profesionales para la educación indígena, sólo el segundo (LEP y LEPMI) está dirigido específicamente para la formación de maestros de preescolar y primaria indígena, que ya están trabajando frente a grupo y requieren profesionalizarse (Salinas, 2011). Como algunos estudios lo indican, puede identificarse una orientación de la profesionalización indígena en la educación superior en áreas diversas, aunque el campo educativo ha sido uno de los que mayor presencia ha tenido en México, principalmente en el nivel de grado (licenciatura).

⁶ La ANPIBAC, se creó en 1977 y contribuyó con planteamientos que demandaban una educación descolonizadora y bilingüe para los pueblos indígenas (Rebolledo, 2009).

En los inicios de la LEI, el perfil de ingreso correspondía a un programa académico orientado a la profesionalización de docentes en servicio, para lo cual se requería: ser maestro normalista con estudios concluidos de normal o bachillerato; estar en servicio dentro del Subsistema de Educación Indígena de la SEP; pertenecer a alguna etnia y hablar alguna lengua indígena.⁷ Pueden reconocerse ciertos rasgos sobre el perfil de esas primeras generaciones de estudiantes indígenas, quienes ya poseían una plaza docente en el sistema educativo, pertenecían a las élites o sectores mejor posicionados en las comunidades y poseían también buenos vínculos con el sindicato docente. No obstante, en los últimos 12 años, se observan cada vez más cambios en el perfil de los estudiantes indígenas que ingresan a la LEI de la UPN Ajusco. Sería extenso señalar en este texto toda la complejidad de los procesos que están vinculados a este cambio en el perfil de ingreso de jóvenes indígenas a la LEI y los que acceden a otras carreras de la UPN. Para el caso de la LEI, es probable que los cambios observados sean resultado, en parte, de la apertura que experimentó la LEI en los requisitos de ingreso a partir del año 2000, aunque no de manera explícita en su convocatoria. La demanda de acceso de jóvenes indígenas bachilleres es cada vez mayor y se vincula con la expansión de la educación básica a partir de los años setenta y con ello, la búsqueda por dar continuidad a los estudios en ES. Estos jóvenes indígenas provienen de distintas entidades del país pero también son los que habían migrado en su momento para estudiar la secundaria y preparatoria en la Ciudad de México y entidades vecinas; entre ellos, algunos ya eran primera generación de nacidos en estos contextos. Asimismo, esta demanda corresponde a que la UPN ha resultado un lugar reconocido en su historia entre las comunidades y pueblos, donde hay cabida para los indígenas en la educación superior.

⁷ Los ingresantes a la LEI no pasan el mismo examen de ingreso que tienen que dar los estudiantes para los otros programas de la UPN, ya que se considera que sus procesos de escolaridad previos han sido deficitarios, aspecto que actúa como “barrera”; por ello, se optó por una estrategia diferenciada para la LEI.

La LEI-UPN comenzó a aceptar desde el año 2000 a jóvenes hombres y mujeres bachilleres con diversas adscripciones étnico-comunitarias; algunos hablantes de las lenguas indígenas y otros hablantes pasivos (entienden, pero no las hablan), así como también a jóvenes que aunque no se presenten como indígenas, se encuentran interesados en trabajar en el campo educativo para el medio indígena. Este cambio en los perfiles de ingreso constituye un viraje sustantivo en el tipo de estudiantes que ingresan y en las concepciones de formación sostenidas al inicio de la LEI.⁸

Analizar un programa como la LEI permite ver en retrospectiva no sólo cambios en los modos de concebir las políticas para los pueblos indígenas, sino también en las dinámicas de acceso a la educación superior por parte de los jóvenes. Como algunos trabajos que en la última década comienzan a incursionar en investigaciones sobre educación superior y pueblos indígenas, se reconoce que aún contamos con poco conocimiento de las experiencias sobre poblaciones que fueron invisibilizadas en los distintos niveles de los sistemas educativos, en particular, en las universidades convencionales.

SENTIDOS POR LA CONTINUIDAD ESCOLAR

No habría una forma única de reconocer los modos de inserción de los jóvenes indígenas en el escenario urbano de la Ciudad de México y en la universidad.

Para referirme a ellos en este último ámbito señalaré también que la forma de inserción se dibuja como un conjunto de articulaciones vinculadas con *redes* (concepto trabajado en los escenarios

⁸ La LEI opera actualmente con un plan de estudios (reformulado en 2011) que tiene cinco líneas de formación: Lenguajes y herramientas para la profesión; Educación comunitaria; Procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural; Pueblos indígenas, diversidad y ciudadanía; y Educación bilingüe. Además de tres campos de especialización terminal.

de la migración desde los años setenta), así como *coyunturas* de vida. En ello inciden las diferentes trayectorias escolares y vitales de los jóvenes como: los que provienen de las comunidades de origen directamente a la ciudad para estudiar; los que ya han estudiado en otros niveles escolares en la ciudad; las redes con las que cuentan para ubicarse en la ciudad y la universidad (familiares y amigos procedentes de las comunidades pero con años de residencia en la ciudad, entre otros).

Este modo más bien heterogéneo de articulación a la vida en la ciudad y el modo en que ello apoya a su inserción en la vida universitaria se vincula también con el tipo de expectativas por transitar una carrera en educación superior. A través de algunos fragmentos de los relatos de los jóvenes indígenas en la UPN, se anticipa un horizonte con matices y no tanto un esquema homogéneo.

Son diversos los motivos que hacen actos de estudio en los jóvenes indígenas; y para el análisis identifico tres grupos:

- a) En primer lugar el grupo de estudiantes de la LEI, que son maestros en servicio (un grupo reducido). Aunque ha descendido el número de maestros en servicio en la matrícula de la LEI en la UPN Ajusco como lo señalé, por estar en la Ciudad de México la profesionalización en esta universidad aún representa un espacio valorado. Para este grupo, la UPN Ajusco tiene un valor plus que se expresa en relatos como: "... en el Estado se habla de que la UPN de México es la mejor, que allí vas a aprender mejor...". Además, la UPN en la ciudad representa una marca transmitida por generaciones de colegas y familiares que han pasado por ella y que han logrado posiciones mejores dentro del sistema educativo.
- b) Por otra parte, el grupo de jóvenes indígenas bachilleres que ingresan a la LEI, hijos de maestros indígenas, quienes consideran que haber estudiado en la UPN Ajusco puede representar un "plus" para el futuro de sus hijos. En los relatos de estos jóvenes se identifican diferencias en torno de lo que

aún motiva el ingreso a la LEI y con ello, el ser un profesionalista para la educación indígena. Señalo “aún” porque hasta inicios de los años noventa ser maestro estuvo vinculado con la posibilidad de acceso a una plaza –trabajo seguro– en el sistema educativo, aspecto que se modificó desde el año 2000.⁹ Si bien la LEI de la UPN no ha sido específicamente la habilitadora oficial de otorgar esta plaza, sino que esto ocurría a través de las escuelas normales, para el caso de la educación indígena los egresados de UPN sí son recursos humanos valiosos y contratados para diferentes tareas en este subsistema. Además, el “aún” se relaciona con el continuado desprestigio que se ha construido sobre la imagen de ser docentes. Para algunos de estos estudiantes, la LEI en la UPN contiene la representación de una profesionalización que favorecería el posible acceso a otros niveles de trabajo dentro del sistema educativo. Aparecen en los relatos referencias a “regresar a trabajar en los cuerpos técnicos”, “acceder a mejores posiciones como director, supervisor”.

- c) Un tercer grupo, los jóvenes que han egresado de bachilleratos y que ingresaron a la UPN, tanto en la LEI como en la Licenciatura de Sociología de la Educación y en la Licenciatura en Pedagogía, los motivos que conducen a estudiar nos proyecta otro escenario. Algunos de estos jóvenes ya viven en la ciudad o en la zona conurbada y son primera o segunda generación de indígenas residentes de manera casi permanente en la urbe. Dentro de este grupo encontré a jóvenes de diferentes comunidades etnolingüísticas –como Candy (náhuatl, LEI), Natalia (zapoteca, Sociología), Raúl (náhuatl, Pedagogía), Ricardo (otomí, Sociología)– que llegan a la UPN motivados por la imagen potente de que estudiar en la universidad (ciu-

⁹ A partir del 2007 se abre otro camino en el sistema para adquirir una plaza docente en la educación básica a través de los concursos, aspecto que hasta esas fechas estuvo reservado a los procesos de formación en las escuelas normales.

dad) en México es mejor que en sus estados. De lo primero que aparece en sus relatos del porqué estudian en la UPN, es frecuente el siguiente señalamiento: "...desde que estaba en la prepa... pensé que quería venirme a México a estudiar en la Universidad, la idea que allá tenemos, en las comunidades, en provincia, de que es mejor estudiar en México...".

Esa búsqueda está orientada en muchos casos por la expectativa de "mejorar la vida que tienen sus padres", quienes no han estudiado, así como "aprender nuevas cosas" que les permitan no sólo acceder a otros niveles económicos (¿imaginarios?), sino a otras formas de vida que no estén marcadas por la pobreza y la marginación. Es decir, aún hay una creencia en la escolaridad como "salvadora de...", como instrumento para la "movilidad social".

Asimismo, los relatos estudiantiles indígenas, así como los de jóvenes no indígenas en la LEI de UPN, indican entre otras creencias para continuar estudiando en la universidad aspectos como: "... para mí venir a la universidad tenía mucho valor... porque pensé y no me equivoqué que aquí encontraría gentes diferentes, otras personas, cosas nuevas...".

Esta última expresión nos arroja a un tema de profundas implicaciones: el sentido de la educación superior en el contexto de los proyectos personales y comunitarios indígenas. Para referirme a la educación superior y los proyectos personales de los jóvenes indígenas he trabajado la noción de sociabilidad en tanto experiencia formativa, aspecto que no trataré ahora; más bien y para referirme a los proyectos comunitarios, haré referencia a las expectativas que se cargan sobre los jóvenes estudiantes para el fortalecimiento étnico-comunitario.

EXPECTATIVAS POR EL FORTALECIMIENTO ÉTNICO-COMUNITARIO

La LEI tenía y aún tiene entre sus metas formar agentes comprometidos con las comunidades indígenas, aspecto que implicaría des-

pués de completar los estudios, “regresar a las comunidades para trabajar *en y por ellas*”. Al respecto, hay que señalar que la población estudiantil indígena particularmente de la LEI, presenta una heterogeneidad en sus modos de adscripción étnico-comunitaria, lo cual incide en lo que se define tras la frase “regresar a las comunidades para trabajar *en y por ellas*”.

Un sector de los estudiantes de la LEI ha tenido poca vinculación con sus comunidades y la oportunidad que representa un programa en educación superior dirigido a indígenas (LEI) es el motivo por el cual se vuelve a “retomar” la pertenencia étnico-comunitaria, aunque de diferentes modos. Otro sector de estudiantes se encuentra cercano a sus familias y comunidades, aunque con perspectivas diferentes sobre la forma en cómo se puede “trabajar para y por la comunidad y los PI”.

El tema de “volver a la comunidad a trabajar...” resulta uno de los puntos neurálgicos en las propuestas de universidades indígenas, tema que se plantea a los efectos de vincular a las comunidades con sus jóvenes y las posibilidades de desarrollo que se depositan en ellos. En el programa de la LEI-UPN, desde sus inicios existió como meta el que los estudiantes regresaran a trabajar en el campo educativo para el fortalecimiento comunitario y de la educación indígena. Esto ha sido una acción cumplida más bien en las primeras generaciones, que eran maestros del Subsistema de Educación Indígena (trabajo seguro) y obtuvieron comisiones para realizar estudios en la UPN, Ciudad de México, aspecto que les permitió la obtención de un título. No obstante, para las nuevas generaciones, en su mayoría bachilleres, la opción de *regresar* es parte de un compromiso moral aunque no restrictivo, esto es, tanto los jóvenes como sus familias saben que con el regreso no hay garantías de trabajo. Por ello, estos jóvenes saben que siguen siendo de la comunidad a través del compromiso moral de “*pertenencia por medio de la participación en diferentes actividades*” aunque tengan que vivir y trabajar fuera de la comunidad.

Entre los jóvenes indígenas, tanto de la LEI como los identificados en los programas de Sociología y Pedagogía, existe un men-

saje vinculado a las expectativas de sus familias/comunidades que se expresa en: “lo que aprendan en la universidad tiene que servir o ayudar para la comunidad”. Este mensaje contiene las expectativas de aprender cosas para mejorar la situación de los que están en la comunidad, defendiendo los derechos de los pueblos indígenas, ayudando para que no se repitan situaciones de discriminación sobre las comunidades indígenas, apoyando en la elaboración de proyectos educativos y en otros que potencien el desarrollo amplio de las comunidades.

No obstante, la reconstrucción de identidades individuales y colectivas en los jóvenes estudiantes universitarios indígenas, presenta además, un potencial de aprendizaje marcado por tensiones diversas. En este sentido, por ejemplo, estar en la extraterritorialidad implica *el aprendizaje de la negociación permanente sobre las adscripciones identitarias*, aspecto que tiene una doble dimensión: *a)* por una parte, el esfuerzo que, en algunos contextos deben hacer los jóvenes cuando regresan a sus comunidades por demostrar, que aunque han “cambiado” (aspecto como la vestimenta, el lenguaje y ciertas actitudes) siguen sintiéndose de la comunidad; *b)* y por otra, la negociación y retraducción identitaria que ellos realizan cotidianamente en el escenario universitario en la interacción con pares indígenas y no indígenas, asumiendo y presentando sus adscripciones comunitarias. En términos de Bhabha (1996) esa reconfiguración identitaria es potente al producir una traducción y transferencia de sentidos en torno de la propia condición, al atravesar distintas inscripciones culturales, de género y de clase social. Sobre esto último, por ejemplo, para el caso de las mujeres estudiantes indígenas, quienes representan hoy 50% de la matrícula en la LEI —a diferencia de las primeras generaciones, en las que sólo alcanzaba 20%—, estudiar implica una presión más. Los mandatos comunitarios asignados tradicionalmente a las mujeres en tanto reproductoras de la familia siguen presentes, confrontado a estas jóvenes estudiantes que desafían mostrando querer ser profesionales, madres y abuelas de las comunidades.

Todas estas tensiones en la constitución de las subjetividades y de las adscripciones comunitarias, conlleva aprendizajes socio-culturales individuales y también colectivos para las comunidades indígenas de las que proceden los jóvenes. Estas reflexiones forman parte del trabajo cotidiano de estos jóvenes en la universidad, quienes están abriendo caminos en sociedades que tienen como desafío transformarse en plurales en todas sus dimensiones.

ESCENARIOS PARA LA TRANSFORMACIÓN INTERCULTURAL

¿Qué y a quiénes interpelan los jóvenes indígenas en la universidad?, en este caso una universidad pública (convencional) como UPN Ajusco.

Interpelar como acción que busca explicaciones del otro, remite a la movilización de espacios que la presencia de estos jóvenes indígenas genera. En este sentido, señalaré tres escenarios potentes para nuevos diálogos e interaprendizajes.

- I) En la UPN aún es débil el ejercicio de interpelación. La experiencia en el programa de la LEI ha representado para muchos estudiantes y maestros, la posibilidad de revisar concepciones arraigadas sobre la imagen construida históricamente por la sociedad mestiza en torno de los pueblos indígenas, generalmente negativas (cargadas de adjetivos como: pobres, con dificultades académicas, sociales, culturales). Esas imágenes parecen haber iniciado un *proceso de reconversión* hacia lo positivo, en muchos de ellos. En este sentido, la LEI de la UPN aparece como un espacio “liberador” para muchos jóvenes indígenas, ya que han podido revisar historias sociales y culturales para *reescribirlas de otra manera* (Tuhiwuai, 1999). Estos procesos no niegan que todavía y a casi treinta años de creación del programa en esta institución, persiste en algunos sectores de la academia y entre los estudiantes, y también

a nivel de la academia universitaria general de nuestro país, una visión en la que “lo indígena” es lo raro o exótico que se ubica particularmente en programas como la LEI. No obstante, la pregunta es: ¿Qué acciones requerimos desarrollar en IES convencionales como la UPN y otras, donde la diversidad está presente en todos los programas educativos (y no sólo en la LEI), para avanzar hacia nuevas cartografías institucionales que faciliten la presencia de sujetos y conocimientos con base en la diversidad, la diferencia y la equidad? Retomando una reflexión de Sichra (2011), a partir de su análisis sobre experiencias de uso de la escritura en lenguas indígenas en programas de formación universitaria para indígenas como el Proeib Andes, concuerdo en señalar que existe una deuda histórica de la universidad pública de respetar, valorar e incorporar los conocimientos indígenas y sus lenguas. Desafiarse a cambiar y relativizar su supuesta universalidad debe empezar por los hechos, en las aulas, no a través de una legislación que retrase por años la apertura académica a la compleja realidad intercultural latinoamericana.

- II) En la discusión sobre derechos y ciudadanía intercultural para toda la sociedad y no sólo para los PI. El desafío de pensar y vivir una ciudadanía que contemple la igualdad y la diferencia en democracias interculturales y multilingües como demandan distintas organizaciones, noción que interpela fuertemente a la misma noción de Estado-nación, herencia del siglo XIX. No obstante, la reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas –que albergan población indígena, afrodescendientes, migrantes de diversas latitudes por generaciones–, entendido como *entidad plural*, es un debate incipiente. En algunas versiones sobre la discusión intercultural en la región, se plantea que más que incorporar “un enfoque metodológico técnico específico” para trabajar con otros culturalmente diferentes en la escuela y el aula, bajo este concepto se trata más bien de reformular la misma no-

ción de Estado(s) (Tubino, 2005). El debate sobre ciudadanías hoy plantea la necesaria revisión de la visión construida desde el siglo XIX, la cual se basó principalmente en el reconocimiento de los derechos civiles y políticos por parte de un Estado “homogeneizador”; en ello la escuela tuvo un papel central. No obstante, por las demandas de reconocimiento y respeto a derechos de las distintas comunidades y pueblos, así como organizaciones de diferente cuño, desde finales del siglo XX se ponen en escena además, los derechos sociales y los culturales. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas, señala De la Peña (2006), sino de dar contenido normativo y espacios sociales reales a la diferencia cultural.¹⁰

III) En sus comunidades, al promover –no de manera fácil, más bien conflictiva–, espacios para “adaptar” las relaciones intergeneracionales, a través de las cuales los jóvenes con sus nuevos elementos culturales (ropa, lenguaje, gustos...) buscan ser reconocidos como miembros plenos de sus comunidades; en particular por ejemplo, el caso de las estudiantes mujeres que deben negociar la membresía comunitaria en otra lógica cultural del género (por ejemplo, casarse después de ser una profesionalista) o los hombres que no se casan tempranamente.

REFERENCIAS

LIBROS

Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad*,

¹⁰ De la Peña (2007) señala que existen derechos culturales básicos que deben respetarse: *a*) a la visibilidad digna; *b*) a la conservación de las diferencias, y *c*) a la representación pública diferenciada. Con estas perspectivas de derechos, no se trata de crear tribus aisladas, sino de *dar contenido normativo a la diferencia cultural*.

- educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Funproeib, Plural.
- Czarny, G. (Coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Gamy, G. (2009). *Significados de la educación superior para jóvenes indígenas escolarizados en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco*. Reporte de investigación. México: UPN.
- Gamy, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Gamy, G. (2002). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México*. (Tesis seleccionadas CDrom). Universidad de Colima, DIE-Cinvestav.
- De la Peña, G. (2007). Derechos indígenas y ciudadanía étnica. En J. Calva *et al.* (Eds.), *Agenda del desarrollo, 12: Derechos y políticas sociales*, México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM/Cámara de Diputados.
- Gómez, M. (2000). Presentación. En *Babel. Ciudad de México. Memoria de los encuentros sobre presencia indígena en la Ciudad de México*. Gobierno del Distrito Federal.
- Molina, V. y Hernández, J. (2006). Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, 2000. Los retos para la política pública. En P. Yanes, V. Molina y O. González (Coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*. México: Gobierno del DF, Secretaría de Desarrollo Social, UACM.
- Prada, F. y López, L. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Funproeib, Plural.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research an Indigenous Peoples*. Nueva York, Estados Unidos: Zed Books Ltd. University of Otago Press.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial. En W. Villa y A. Grueso (Comps.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

REVISTAS

- Sichra, I. (2011). Sacando la lengua de su escondite. La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. *Revista Páginas y Signos*, 7, 113-132.
- Martínez Casas, R. y Rojas, A. (2006). Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas.

FUENTES ELECTRÓNICAS

CDI-PNUD. Cédula de Información Básica 2000-2005 con base en el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000 y del II Conteo de Población y Vivienda del año 2005. En Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. www.cdi.gob.mx, visitado el 3 de diciembre de 2009.

INEGI. "Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2000". <http://www.ini.gob.mx/indica2000/>, visitado el 2 de diciembre de 2009.

OTRAS FUENTES

Domínguez, F. (2010). *La comunidad transgredida. Los zoques en Guadalajara* (Tesis de Maestría en Antropología), México, CIESAS.

Gigante, E. (1994). Formación de maestros para educación intercultural bilingüe. Informe de investigación. Fundación SENTE, UNESCO-OREALC.

López, S. *et al.* (2009). Informe de la Licenciatura en Educación Indígena. Plan de estudios 1990. México, UPN.

Rebolledo, N. (2009). La emergencia de una profesión indigenistas y la profesionalización como descolonización. Documento de trabajo. México, UPN.

Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena. Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* (Tesis de Maestría en Antropología Social), México, ENAH.

Varese, S. (2005). Las diásporas indígenas de Latinoamérica. En *Seminario de las Culturas de Iberoamérica en el siglo XXI*, OEI (mimeo).

CAPÍTULO 6
DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD, CIUDADANÍA
Y EDUCACIÓN EN EGRESADOS DE POSGRADO

*Gloria E. Ornelas*¹

En este texto se analizan las relaciones que construyen en torno a los paradigmas sobre diversidad, interculturalidad y ciudadanía en el ámbito de la educación, los egresados de la generación 2008-2010 de la Línea de Formación Diversidad Sociocultural y Lingüística (LDSL) de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco así como las dificultades que enfrentan dichas relaciones en sus ámbitos laborales, a la luz de perspectivas conceptuales, teóricas, metodológicas e instrumentales.²

El término ‘paradigma’ se homologa con el de ‘visión del mundo’, concepto creado por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey, al cual hace referencia en su obra publicada en 1911, y que permite describir el conjunto de experiencias, creencias y valores que afectan la forma en que un individuo percibe la realidad y la manera en que

¹ UPN, correo electrónico: gloriaornelas2002@yahoo.com.mx

² Forma parte de los resultados de la investigación: *Identidad social y trayectorias académicas en la MDE-UPN*, dictaminada en 2011 y financiada durante 2011-2013 por el AA2: Diversidad e Interculturalidad.

responde a esa percepción. A través de dicho conjunto el mundo es entendido, así como el hombre y las realidades cercanas al conocimiento.

Cabe mencionar que en el momento del estudio, la mayoría de los egresados laboran dentro de la educación básica: sólo una de ellos como docente, tres como personal de apoyo y uno funge como supervisor, los menos atienden los niveles medio superior y universitario; pero todos han debido incorporar una línea transversal del currículo oficial u oculto: el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad y su tratamiento no sólo temático.

A este capítulo le anteceden:

- a) Un estudio sobre el perfil de ingreso de dichos egresados: su pasado académico y laboral, sus expectativas y anteproyectos de tesis (Ornelas, Cruz y Gómez, 2009); sus experiencias en la MDE (profesores, vinculación intra/interinstitucional, asignaturas, interacciones construidas como alumnos; así como reflexiones sobre los seminarios de tesis, sus tutores, las perspectivas teórico-metodológicas asumidas, y expectativas futuras, en una versión general (Ornelas y Cruz, 2010) y en un análisis más profundo, en la ponencia presentada en 2010 (Ornelas y Cruz, 2012).
- b) Revisión teórica y toma de posición conceptual sobre las trayectorias académicas de estos sujetos de estudio en torno a la diversidad sociocultural, así como de los significados de la educación superior y de la migración en alumnos indígenas de licenciatura de UPN, plasmadas en la ponencia expuesta en 2011 (Ornelas y Czarny, 2012).
- c) Análisis de narrativas sobre experiencias formativas en el ámbito educativo para la interculturalidad construidas por estos maestrantes (Ornelas, García y Ochoa, 2012).

PARADIGMAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE MÉXICO Y LATINOAMÉRICA

En América Latina los puntos de partida políticos y epistemológicos sobre la interculturalidad –así como sobre la diversidad y la ciudadanía, desde mi punto de vista– son históricamente diversos, a pesar de que cuentan con elementos comunes, ya que la geografía, las relaciones sociales y económicas, el poder y sus formas de expresión, las condiciones de la reproducción de la razón colonial, el desarrollo de los pueblos indígenas y de los movimientos sociales específicos, determinan las formas de producción de pensar y de hacer en los ámbitos de educación y cultura (Moya, 2011, p. 1).

Los Estados naciones han invisibilizado la diversidad de los pueblos indígenas ancestrales, así como a las comunidades afrodescendientes (Moya, 2011, p. 1); pero también, según mi opinión, a los pueblos originarios que fueron absorbidos por las ciudades coloniales, muchas de ellas, hoy metrópolis en expansión,³ y a las comunidades migrantes a los centros urbanos.⁴ Según Moya (2011, p. 2), uniformizándolos desde los estereotipos generalizados que impiden el reconocimiento de sus aportaciones económicas, de conocimiento y culturales, fortalecen una educación que sostiene el carácter estructural de su subalternidad.

Los problemas contemporáneos de los pueblos indígenas (y de originarios o migrantes urbanos también), son “clásicos” y profundos: los primeros, como la expropiación de tierras y territorios, presiones sobre la economía territorial o rural, ausencia de acceso y distribución del capital, el crédito, la tecnología de punta y los servicios y su pertinencia, en general; los segundos son materiales y espirituales, y modifican tanto las relaciones interpersonales como entre la naturaleza y las personas (Moya, 2011, p. 6).

³ Ver Medina (2000, 2003 y 2007), entre otras obras de este autor; así como Gómezcésar (2011), y Portal y Álvarez (2011).

⁴ Ver Czarny (2011) y Vega (2010), entre otros.

Atacan los núcleos lábiles, pero a veces también los núcleos duros de la cosmovisión de los pueblos: sus concepciones, ideas y creencias, sus narrativas míticas; así como sus prácticas rituales cotidianas y las propiamente dichas; pese a la larga data y profunda riqueza de la cosmovisión, como es el caso de la mesoamericana y sus mitos originarios (ampliamente estudiados por Alfredo López Austin, 1996, 2004, entre muchas de sus obras), así como de los profundos sentidos del ciclo festivo apoyado también en el ciclo agrícola mesoamericano, y de su religiosidad popular, expresada a través de sus fiestas patronales organizadas desde un complejo sistema de cargos, que regulan las relaciones sociales de la comunidad,⁵ y que permite a sus miembros constituirse como ciudadanos desde los pueblos y ejercer una ciudadanía basada en su propia organización comunitaria.⁶

Como ocurre en otras nociones, la de interculturalidad no se ha desarrollado ni asimilado de manera homogénea y, es precisamente en los núcleos de poder indígena continental (Mesoamérica y los Andes) donde éstas son más controversiales y, simultáneamente, donde se proponen más soluciones y sentidos (Moya, 2009, p. 22).

Maldonado (2008, citado por Moya, 2011, p. 15), para el caso ecuatoriano plantea que los consensos sociales alrededor del término ‘nacionalidad’ –unidad sociohistórica de las culturas indígenas basada en el reconocimiento de los derechos de las culturas originarias que habitaban en el espacio posteriormente convertido en la república y la nación– y que Moya (2011, p. 15) denomina Estado plurinacional, se basaron en:

⁵ Ver las prolíficas etnografías de Andrés Medina, mencionadas en su obra del 2001.

⁶ Ver el caso de San Andrés Totoltepec, estudiado por Portal (1997) y su expresión en la escuela primaria de mayor tradición y antigüedad, en Ornelas (2002, 2005 y 2010), entre otros.

- 1) el reconocimiento político y jurídico de la diversidad cultural de los pueblos y culturas; 2) la comprensión de que debe ocurrir una transformación del Estado y los poderes hegemónicos; 3) la interculturalidad entendida como una relación igualitaria y de respeto entre las nacionalidades, pueblos y culturas.

En el caso de México, país declarado nación plurilingüe y multicultural, se reconoce la diversidad como componente de la realidad social, cultural y política presente en la vida cotidiana. En el 2001, dentro del marco de las políticas educativas interculturales, crea instituciones y programas educativos para el reconocimiento y atención de la diversidad, como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cuyos antecedentes inmediatos son la modificación del Artículo 4º de la Constitución Política Mexicana de 1992 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Acciones tardías, ya que algunos de los acuerdos internacionales suscritos sobre la materia por nuestro país tienen más de veinte años de antigüedad y, retomando a Moya (2009, pp. 24-25), siempre en forcejeo con las etnocracias –término creado por Stavenhagen en 1980– que en su afán histórico de anular e invisibilizar las etnicidades, se adjudican la representación de todos los sujetos colectivos cultural y socialmente diversos, vía la representación política a través de la mexicanidad, la identidad nacional, la manipulación de las identidades de clase por medio de los partidos políticos.

Desde el punto de vista de López (2009, citado por Moya, 2009), también en oposición a una educación que forjó una conciencia nacional que hoy requiere una redefinición identitaria, cultural y política, a través del intercambio intercultural e interétnico en la lucha frontal contra el racismo y la discriminación que impiden la consolidación y el ejercicio de la democracia. Acciones fomentadas, paralelamente, por la necesidad de contar con recursos adecuados para las transformaciones promovidas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros.

A pesar de que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es una arena donde se persiguen simultáneamente y en contraste, objetivos de asimilación con el “otro”, y objetivos de reconocer las asimetrías y replantear relaciones de poder; contextualizadas por relaciones históricas de conflicto y poder. Es, al mismo tiempo, un intento de legitimación del Estado y la domesticación de los conflictos culturales; así como la posibilidad de abrir espacios políticos que cambien el formato de relación secular entre el Estado y los pueblos indígenas (Paz, 2011, p. 2).

La estructura institucional arroja juegos hegemónicos y contra-hegemónicos en sociedades con colonialismo interno, como en los casos mexicano y boliviano,⁷ donde el Estado manifiesta tendencias históricas de uso de estrategias de desconocimiento institucional subalterno.

La lucha indígena ha permitido el avance legal en torno a los derechos colectivos y en específico, el derecho de los pueblos a tomar decisiones en cuestiones que los afectan; como el ámbito educativo donde pueden reconocer a sabios y líderes propios y su papel en el afianzamiento de dichas conquistas, el empleo de las formas de gestión tradicional que cada pueblo posee (Moya, 2011, pp. 7-16).

En Bolivia, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios respaldados por organizaciones regionales o nacionales que constitucionalmente se ubican dentro del Estado plurinacional, pugnan por una educación intercultural e intracultural (transfronteriza y de gran unidad) desde una epistemología que permite las expresiones locales y generales de las sociedades, lenguas y culturas indígenas, en las dimensiones espacial, temporal y social, según Moya (2011, pp. 14-19).

⁷ Ver en Lucas (2012) la reflexión sobre dichos juegos, y sus procesos socioculturales, desde los que lo ejercen y lo padecen, así como las formas intersubjetivas que adopta; es pertinente además la definición de Saavedra (2010, pp. 131-132, citado por Paz, 2011, p. 17) en torno a la colonialidad como vaciamiento de la subjetividad del colonizado por medio de la negación, represión y deslegitimación del cultivo de la identidad propia para llenarlo de contenido impropio en los ámbitos económicos y políticos, así como en los ontológicos y epistemológicos, y la de la subjetividad del colonizado.

En América Latina “... las culturas fueron tratadas tanto en la escuela como en la formación docente, con un criterio reduccionista limitándolas a la ilustración de hechos episódicos antes que de proceso, confinándolas al terreno supuestamente natural de las ciencias sociales” (Moya, 2011, p. 6).

El tratamiento de la diversidad y la ciudadanía en la institución educativa es novedoso, recién en los noventa se dieron transformaciones jurídicas para reconocer el carácter plural de las naciones y los derechos colectivos de los pueblos, la incorporación de funcionarios indígenas en instituciones creadas para responder a demandas étnicas y prefigurar una educación ciudadana intercultural para todos.⁸

A pesar de las tensiones y contradicciones de la gestión educativa, la participación de la comunidad en la escuela define el carácter que ésta adopta, así como al sujeto de la gestión, mostrando los avances y límites de la acción estatal, pero también los comunitarios. Según Paz (2011, p. 321): “... la etnización del Estado y los sujetos que se movilizan alrededor de demandas étnicas, puede ser leída como emancipatoria y conservadora a la vez.”

Otras interrogantes y planteamientos sobre la complejidad de los paradigmas diversidad, interculturalidad y ciudadanía, vinculados a la educación y en algunos casos, puestos en relación con los resultados del presente estudio son:

- ¿Cómo dar paso al ejercicio de las ciudadanías sin sacrificar identidades, con sujetos de derechos, titulares de derechos culturales que permitan mostrar su diferencia dentro de un currículo prescrito desde una cosmovisión hegemónica?, según Gómez (2011).
- ¿Cómo lograr que el enfoque intercultural prevalezca en las experiencias formativas y profesionales –en este caso,

⁸ Ver también los casos de Guatemala, Nicaragua, Perú y Colombia referidos por Ruth Moya (2009).

de egresados del posgrado en educación—, que reconozca la pluralidad de las cosmovisiones, sus relaciones y comunicaciones, dentro de la diversidad institucional y no sólo en las actitudes y saberes privados de los individuos?, retomando a Díaz Couder (2009, pp. 48-49).

- ¿Cómo ver a los sujetos educativos, a los maestros y alumnos como ciudadanos, sujetos de derechos, titulares de derechos culturales con identidades diferenciadas, lejanas o no a la de la sociedad mayoritaria, con garantía y acceso a los derechos sociales, sin exclusión y con lazos de solidaridad comunitaria? , basándome en Gómez (2011).

Los sujetos educativos de estudio, desde mi punto de vista —retomando la perspectiva de Díaz Couder (2009, p. 48)—, han sido supuestamente interpelados por un proyecto multicultural pluralista con un enfoque intercultural de la educación que debería encaminarse a reconocer los derechos culturales de las comunidades y la pluralidad de las cosmovisiones; proponer soluciones para relacionarlas y comunicarlas; inculcar la convivencia en la diversidad, en una democracia pluralista, y a tratar las diferencias además de los derechos de las identidades y protegerlos institucionalmente, estableciendo un marco político que regule la relación y participación equitativa de todas las comunidades que lo constituyen, y permita el diálogo y acuerdo entre formas de convivencia plural.

La diversidad sociocultural y lingüística con un enfoque intercultural, en la que los sujetos de este estudio debieron haber sido formados, retomando a Díaz Couder (2009, p. 49), supone el conocimiento o familiaridad y el ejercicio con/de la diversidad en las instituciones. Supone una educación intercultural para toda la nación.

Estos egresados, en el mejor de los casos, debieron haber sido capacitados, considerando las propuestas de Gigante (2004):

- Para la construcción e implementación de una pedagogía sensible a la problemática etnocultural, en condiciones de

desigualdad social y diversidad cultural y étnica, reformulando las prácticas y discursos educativos que sustentan la homogeneidad cultural.

- Por una pedagogía “...que tiene que hacerse cargo de los sujetos que... llegarán a las instituciones educativas portando algunos efectos de una historia social estigmatizante y de las consecuentes estrategias de exclusión que suelen poner en juego la sociedad y la escuela” (Gigante, 2004, p. 142). Que atienda los efectos de la desigualdad socioeconómica y las demandas derivadas de la diversidad cultural y lingüística; y que ofrezca similares oportunidades de desarrollo humano a sujetos y grupos con culturas diferentes (Gigante, 2004, pp. 143-144).
- Y, por una práctica pedagógica, praxis social, compleja e intencional llena de significados, percepciones y acciones de los sujetos implicados en cada proceso concreto, además de los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que expresan el proyecto educativo de cada país, a través de las diversas dimensiones de la práctica docente: personal/interpersonal, institucional, social/cultural, étnica y didáctica (Gigante, 2004, p. 152).

NOTAS SOBRE RUTA METODOLÓGICA ASUMIDA

El enfoque cualitativo utilizado para el estudio de las relaciones que estos egresados construyen en torno a los paradigmas mencionados, se apoya en el análisis documental y narrativo, donde se revela la escritura, la entrevista a profundidad y las observaciones en el ámbito laboral de dichos sujetos de estudio, para relacionar el ámbito y su contexto, según Wilcox (1993, p. 97), ya que permiten evidenciar la complejidad de la construcción y la participación en el campo educativo en contextos de diversidad e interculturalidad, para la edificación de ciudadanías, a partir de la historia personal de los sujetos

de estudio, de las instituciones donde trabajan y de la trayectoria académica, así como de las expectativas futuras en este campo.

El valor y significado de esta narrativa, en el caso de estos egresados, se evidencian a través de las autointerpretaciones y comprensiones sociales en torno al ejercicio que realizan en el ámbito laboral de la educación, relatadas dentro de las entrevistas, en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica se hacen presentes; además por las interpretaciones y explicaciones críticas que sobre ellas elaboraron en el desarrollo de sus trabajos recepcionales, con el apoyo de otras investigaciones, sus directores de tesis y miembros del comité de lectores, la experiencia profesional de sus pares en formación y con principios y criterios metodológicos asumidos, lo cual se acerca a la postura de Suárez (2007, p. 81).

Los dispositivos utilizados para promover esta narrativa fueron entrevistas llevadas a cabo en el 2011, apoyadas en un instrumento guía individual, elaborado a partir del análisis de los documentos recepcionales de los seis titulados: Alcántara (2010), Compañ (2010), Flores (2010), Leyva (2010), López (2010) y Ordóñez (2010).

Y en el caso de los no titulados, en el análisis de algunas notas personales tomadas sobre sus proyectos y avances de investigación presentados en los Foros semestrales; así como en las entrevistas realizadas durante su estancia en UPN como estudiantes de posgrado para contrastarlas, después de más de dos años, con las realizadas sólo a dos de ellos: Galicia (2012) y Pantoja (2012). El tercer caso de este último grupo de egresados, vía electrónica (García, 2011), informa que vive en el extranjero, realiza actividades fuera del ámbito educativo y asegura que no está en condiciones de retomar las temáticas de interés para este estudio.

A todos los entrevistados de esta generación se les invitó a ampliar, durante 2011 y 2012, la vinculación explícita e implícita en torno a la diversidad, la ciudadanía y la educación en sus tesis o borradores de tesis, así como la forma en que éstas se relacionan y se concretan en su práctica profesional cotidiana. Las guías individuales usadas en esta última etapa, se conformaron por amplias pregun-

tas abiertas que permitieron la afluencia de datos en los sentidos de interés de los sujetos de estudio y permitieron valorar el significado de lo que expresaron, a pesar del tiempo entre alocución y alocución en el contexto espacio-temporal específico de estos encuentros realizados, casi siempre en el ámbito laboral, y abrieron nuevos elementos significativos en torno a la temática del presente capítulo.

Esto fue posible por la relación académica construida entre dos y dos y medio años, en tanto coordinadora de esta LDSL, responsable del Programa de la MDE, tutora o miembro del comité de lectores y como parte del proceso de titulación, en cinco de los seis titulados y uno más en proceso; y posteriormente, con la reiterada invitación a participar en la línea de investigación sobre sujetos educativos abierta en la UPN desde 2009, además de la búsqueda y concreción de las citas de entrevista en sus lugares de trabajo; lo cual derivó en la continuidad de la comunicación académica con dichos sujetos de estudio, durante cuatro años; a pesar de que esta relación pudiera ser valorada por perspectivas científicas como de implicación y de compromiso afectivo.

Al igual que los autores del texto de Sverlick (2007), me apego al desafío de trabajar por la intersubjetividad democrática en y a través de la investigación, en torno a la subjetivación del objeto de estudio y de quien investiga.

Los resultados que a continuación se presentan de forma apretada muestran el análisis de un discurso social más profundo y completo y más extenso y menos limitado culturalmente, siguiendo la perspectiva de Wilcox (1993, p. 109): “Una de las propiedades de la investigación etnográfica básica es que su mirada amplia hace posible obtener datos acerca de un número sustancial de cuestiones que van más allá de todo enfoque específico de investigación”. Así como en las enseñanzas de Rosana Guber (2011, pp. 93-94), que sugieren:

... la aplicación crítica e inteligente de técnicas de obtención de información que permitan al investigador ver y oír lo inesperado, abrir cada vez más sus sentidos, y distinguir las reflexividades que confluyen en el

campo de trabajo... el registro de la información considerada diversa, inesperada o múltiple... consignar el proceso de apertura de la percepción y exposición de la propia reflexividad como distinta de la reflexividad de los nativos y de la reflexividad del trabajo de campo en sí.

APORTACIONES DEL POSGRADO A ESTOS PARADIGMAS

Desde el punto de vista de los egresados, la formación en la MDE representa un soporte para lograr una buena relación con/entre agrupaciones constituidas por personas con diferentes maneras de pensar y actuar, así como con actitudes diversas frente al respeto; a su vez, para fomentar actitudes de tolerancia entre los miembros de los grupos. Pero también, según Alcántara (2011), ha facilitado el camino hacia la propia autodeterminación, así como para promover este enfoque con los alumnos y en su entorno.

Para Galicia (2012): "... después de la maestría es otra la visión que tienes de las cuestiones interpersonales, poder, autoridad. Me dio no sólo la cuestión del individuo sino del contexto en donde éste se desarrolla..."

El plan de estudios de la MDE, en lo general, tiene muchos elementos fuertes para apuntar hacia: una democracia; una formación de ciudadanía; sujetos más críticos; profesionales de la educación preocupados por la diversidad, por la interculturalidad y por la ciudadanía (López, 2011).

Para Flores (2011), lo que más influyó fue reflexionar desde los libros, de lo contrario hubiera seguido detectando a los alumnos con necesidades educativas especiales, sin posibilidad de mirarlos de otra forma. Percibe un corte entre su formación y las expectativas para su reinserción laboral, con lo que vive ahora como egresada: frustrante ver las condiciones de sus pares para enfrentar la realidad o cambiarla; sin embargo, ha logrado transformar su práctica cotidiana en sus grupos, los ve de otra manera, como seres humanos que van aprendiendo a la par que con ella, cómo mirarse y relacionarse.

La maestría ayudó, según Pantoja (2012), a dejar de lado el sentido común, al aterrizar de la teoría en una realidad concreta, a enriquecerse con otras perspectivas filosóficas o históricas trabajadas, en su caso, en relación con el género, sexualidad o sobre educación para la paz; a hacerse de herramientas para fundamentar aspectos que se presentan en el ámbito laboral.

Desde la experiencia de Ordoñez (2012), a diferenciar la violencia en la escuela (caja de resonancia de una violencia social) de la violencia escolar (generada por la institución educativa); además de elegir la metodología para abordar las estrategias y prácticas de supervivencia en estudiantes de secundaria, basada en la construcción narrativa del conocimiento, para escuchar al Otro en torno a: su resistencia a la normatividad, a la organización escolar y el reto a la autoridad; así como en la distinción institucional en cuestiones de género, en el trato y los castigos. Distanciándose de las dimensiones psicologistas, de la diversidad cultural enfocada al indigenismo y de las subculturas organizadas en los estudiantes.

A observar los asuntos de la diversidad en la escuela como algo complejo; comprender cuando se habla de exclusión o de vulnerabilidad, e identificar la necesidad de modificar las conductas no como una cuestión de bondad, sino de justicia (Leyva, 2011).

En el mismo sentido que Radetich (2011, p. 21), define a la ciudadanía como una condición de la vida republicana y a la democracia como un modo de hacer y de pensar ciudadano con principios que se aprenden en la convivencia familiar y se afinan en la escuela, con los demás y con las instituciones.

Para los sujetos del estudio, la escuela tiene la capacidad de modificar esas prácticas o reproducirlas, aunque sus colegas son reacios a poder profundizar, teorizar y conceptualizar desde otras referencias; tal vez porque durante la formación y la actualización del magisterio no hay un proceso que ayude a investigar; tampoco se dan elementos que permitan realizar la gestión escolar desde otra óptica que no sea la tradicional (Leyva, 2011 y Galicia, 2012).

Desde sus trabajos recepcionales:

Sus tesis de posgrado giraron en torno a: las concepciones docentes de preescolar en la atención educativa de la diversidad (Flores, 2010); los significados y prácticas docentes sobre la diversidad en el aula de la escuela primaria (Leyva, 2010); desde la mirada del género: tanto las interacciones entre estudiantes de secundaria (estrategias de resistencia y prácticas de supervivencia (Ordóñez, 2010)), como las relaciones sociales entre pares y su influencia académica en el bachillerato privado, a partir de las representaciones sociales vinculadas a los procesos identitarios (Pantoja, 2010, 2012 –en proceso–); la micropolítica del trabajo docente, el acoso laboral en una escuela primaria (Galicía, 2010 –suspendida– y 2012); la formación de asesores técnico-pedagógicos para la formación de maestros indígenas en primaria (García, 2010 –suspendida–); la participación familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual en un Centro de Atención Múltiple (Alcántara, 2010); la diversidad y la ciudadanía como discurso político y su expresión en la escuela secundaria (Compañ, 2010), y el enfoque adoptado por la ciudadanía en los currículos de diversos países (López, 2010).

Algunas reflexiones particulares y colectivas sobre la diversidad, interculturalidad y ciudadanía en el campo educativo, a partir de sus tesis, se analizan a continuación:

- Su tema la llevó a pensar en la autodeterminación de cualquier individuo, en una forma de vida independiente donde la persona asuma sus propias responsabilidades y tome decisiones que generen relaciones más equitativas, horizontales, responsables y satisfactorias (Alcántara, 2011).
- Para Flores (2011), conocer las concepciones de los diferentes sujetos escolares para explicar por qué actúan de la manera en que lo hacen y, a partir de este análisis, plantear propuestas en el marco de una educación en y para la diversidad.

- Galicia (2012) ha aprendido a establecer “... relaciones de escucha, cordiales, de entendimiento y de confianza. Mi tema de estudio, la violencia laboral, me ha ayudado a entender cómo se va gestando, cómo uno tiene que intervenir desde antes en los conflictos, siendo honesto con los otros”.

A Ordoñez (2012) le ha permitido enfrentar su trabajo docente en una secundaria nocturna que en el último quinquenio:

... se ha vuelto como un albergue de alumnos problema, que fueron corridos de la diurna a la vespertina, de ahí a la técnica para llegar al anexo, de donde, por lo general, nos los mandan. La mayoría es de Pantitlán, un 80% se activa –consume droga–, es gente de escasos recursos, vende en el metro, afuera del paradero... son chavos que padecen violencia intrafamiliar, de 15 años para arriba, tenemos hasta señores de 50 años. Y en seis meses deben terminar un ciclo escolar.

Según Rubén Compañ (2011), su tema parte de la relación entre la Historia y los programas de estudio, y de la legitimación de un cambio curricular a través de un grupo de investigadores. La Historia posibilita una identidad, la constitución del sujeto bajo determinadas formas, por lo que este programa de estudios no se puede dar por una cuestión de poder. Si los intelectuales, quienes saben, no pudieron defender esto: ¿qué va a pasar con el docente a la hora de enseñar, cuál es la historia que se va a contar?, ¿qué es lo que están aprendiendo los alumnos a partir de esta reforma curricular, si no se hizo una modificación pertinente que pueda aspirar a una historia para la interculturalidad?

Esta misma preocupación por la relevancia de la materia de Historia en la identidad y constitución del sujeto educativo, fue una de las temáticas abordadas por Camila Vallejo (2012) ex dirigente del Movimiento Estudiantil de Chile y vicepresidenta de la Federación de Estudiantes de las universidades de dicho país, en su participación en el encuentro estudiantil celebrado en la Universidad

Autónoma Metropolitana-Xochimilco, ya que se la ubica como materia optativa en el nivel licenciatura. Esto aunado a la ausencia de la formación cívica en la educación pública y a la modificación de la Licenciatura en Economía por la de Ingeniería Comercial, son considerados ejemplos claros de la formación dirigida hacia sujetos independientes, individualistas y exitistas, negando e imposibilitando en los alumnos la conciencia de su condición de portadores de una construcción histórica.

Al respecto, Moya (2009, p. 30) plantea el riesgo de que los pueblos vuelvan a opacarse como sujetos colectivos para cobrar sentido sólo en tanto sujetos individuales; como ejemplo el caso chileno (Vallejo, 2012), en aras de un mayor crecimiento per cápita y del sostenimiento de la caracterización de sus habitantes como los jaguares de Latinoamérica, a pesar de que la riqueza nunca se vio reflejada en toda las capas de la población, y polarizó, excluyó, separó y aisló a los diferentes sectores, extendiendo y profundizando la división de clases sociales construida por la dictadura militar, así como por su enfrentamiento con los llamados radicales.

A esto se agregaría, desde el punto de vista de Moya (2009, pp. 29-30), que perdiendo de vista también el “diálogo” y la “interacción comunicativa” entre los dialogantes indígenas y no indígenas debido a que se desdibujan contradicciones cada vez más profundas en el contexto de la globalización mundial, frente a las cuales, el ejercicio de los derechos indígenas en el ámbito jurídico penalizan transgresiones menores efectuadas por los miembros de la comunidad, o bien, las transgresiones de los derechos colectivos se dirigen a las cortes internacionales que deben redimensionar y comprender las relaciones interculturales encarnadas en las estructuras del poder extraterritorial, donde las transgresiones a los derechos colectivos ya no son imputadas a los individuos, sino a las corporaciones transnacionales. Esto último ampliamente documentado por Varese (citado por Moya, 2011, pp. 20-21), entre otros.

En este mismo sentido, Paz (2011, pp. 24-25) sostiene que: [el] “... acomodo de la diversidad supone que todos comparten los

principios liberales o el consenso liberal democrático, lo que implica sobre todo autonomía y libertad individual”, y resalta, apoyada en Kymlicka (2003, p. 35): “... se trata... de si las minorías que comparten los principios liberales básicos necesitan, pese a todo, los derechos de las minorías”.

ESTOS PARADIGMAS EN EL ÁMBITO LABORAL

A continuación menciono las referencias específicas que los egresados de estudio realizan en torno a los rasgos de: la diversidad sociocultural y la interculturalidad; la educación para/en la diversidad sociocultural y la interculturalidad; la ciudadanía y la educación ciudadana, que son adoptados por la escuela y sus sujetos educativos.

La diversidad sociocultural

En la formación docente inicial la diversidad es suprimida, regularmente en la Escuela Normal se dan las indicaciones de cómo se han de hacer las cosas, incluso de cómo se van a mirar. Al final los docentes en el ámbito laboral tienen que hacer “lo que deben hacer”, entre otras cosas, cubrir los contenidos y en ese sentido homogeneizar a los niños (Flores, 2011).

Y aunque dentro del aula actualmente se considera relevante la educación para la diversidad y en el discurso hay un respeto a ésta, en el trato cotidiano eso no existe; las significaciones de los alumnos en torno a la diversidad en gran medida dependen de la connotación que los maestros le dan. Por ejemplo, se hace mucho hincapié en la indisciplina pero en realidad son cuestiones de convivencia, de falta de respeto y de tolerancia entre los alumnos. A su vez, reflejan otros factores de incidencia, como los familiares o el contexto social, como el caso de un alumno incómodo por trabajar con un compañero porque su mamá le decía que le podía

robar sus cosas, que era grosero; es decir, de antemano se presenta una exclusión por parte de los padres (Leyva, 2011).

Según los entrevistados, por lo general la diversidad sociocultural es caracterizada por los actores escolares (alumnos, profesores y familiares) como un ámbito externo a la escuela, muy distante de la práctica docente, a pesar de que en este contexto están las respuestas a la explicación del comportamiento de los alumnos, de sus identidades familiares y comunitarias, y de los tipos de comunidades que se atienden, la gran mayoría, con fuertes características de migración nacional y marginalidad.

La diversidad en la escuela es percibida sólo desde una visión cultural indigenista, excluyendo las cuestiones de género, en las cuales persisten valores patriarcales, verticalismo, subordinación adjudicada y asumida; además de la visibilización de estudiantes indígenas, la migración y las características de las poblaciones de procedencia (Galicia, 2012), a las que se agregarían las condiciones de las zonas marginales en las que se encuentran las instituciones públicas donde la mayoría de estos egresados trabaja.

Otro ejemplo de la pobre manifestación de la diversidad percibida por la escuela, retomando a Compañ (2012), es la omisión que hace de la cosmovisión de las familias y comunidades: sus ciclos festivos y rituales, diferentes maneras de festejar, cuidar un embarazo, llevar a cabo los ritos cuando alguien nace, recordar a sus muertos; visión del mundo no subsumida por la religión católica. Los rituales y las tradiciones institucionalizados son estáticos y repetitivos; en lugar de ser espacios de recreación, de reconocimiento de la diversidad y representativos de las distintas identidades culturales, nunca tienen relación con las concepciones de la comunidad sobre su santo patrón ni sobre su ciclo festivo, entre otros.⁹

A pesar de que las escuelas mexicanas se caracterizan por la afluencia de diferentes orígenes e historias familiares, no se hacen

⁹ Para un análisis antropológico-educativo de este tema, ver G. Ornelas (2002, 2005, 2007a, 2007b y 2010)].

cargo, porque si los sujetos hablan, escriben y leen en español, ya no se problematiza la diversidad, sólo queda el pálido registro de las lenguas indígenas que conocen (no importando, tampoco, si la escriben o la transmiten al resto de la familia).

A su vez, sus pares docentes responsabilizan a los padres de su propia condición, sin tomar en cuenta dimensiones más estructurales de una sociedad tan estratificada, con tanta pobreza y tantos asuntos por resolver (Flores, 2011). Condición analizada por Rade-tich (2012, p. 21) de la siguiente forma:

En una sociedad atravesada por la pobreza, la indefensión y la violencia, con familias desintegradas que reproducen en su seno tales actitudes, con instituciones educativas ineficientes, con un Estado autoritario e inculto –como todos los de este tipo– y con partidos políticos impresentables, la democracia nos es extraña. El pueblo ha sido violentado, reprimido en cada oportunidad que intentó expresar su desacuerdo con diversos aspectos de la vida social; el temor, el miedo, la desconfianza y la inseguridad han reducido a los ciudadanos a la condición de habitantes.

Sin embargo, para Camila Vallejo (2012), la escuela sigue siendo en el imaginario de muchos de sus actores, una pieza fundamental para formar sujetos realmente políticos que pudieran encauzarse hacia procesos más democráticos dentro de la misma sociedad. La institución educativa puede lograr que la democracia se haga realidad.

En principio, la escuela está para responder a intereses institucionales, pero está la otra parte de socialización donde cada uno de los sujetos que se halla dentro de las instituciones podría mostrar su realidad y lo que pasa afuera, haciendo distinta la escolarización. Por ejemplo, para Compañ (2012), sí hay que trabajar algunas competencias en torno a lo cultural, pensar en una tradición cultural –nada sobreviviente, a pesar de los deseos estatales¹⁰ que permita entender y formar otro concepto con los alumnos en torno

¹⁰ Ver Medina (1997, 2000, 2001, 2003, 2004), entre otras obras y autores.

a nuestra diversidad cultural e identitaria. Y desde otro punto de vista (Ornelas, 2002, 2005, 2007a, 2007b y 2010), abordar las características culturales de los pueblos originarios de los que provienen o habitan, no desde un sentido folclórico, sino desde las raíces mesoamericanas o aridoamericanas que aún persisten a pesar de la colonización, de la conformación del Estado-nación y de las políticas educativas de varias décadas para la transformación de los nativos o indígenas de estos pueblos en campesinos o “ciudadanos”.

Para Leyva (2011), la idea de incorporar el trayecto educativo, centrado en la identificación y resolución de barreras de aprendizaje, a partir de los contextos de aprendizaje que se hacen por grupo y por institución educativa, valorando el contexto del aula y de la escuela –propuesta para la cual fueron capacitados miembros de USAER y personal de los CAMs– es trabajar con todo el grupo para la integración de los niños con problemas de aprendizaje a diferentes actividades, contenidos y competencias, en lugar de excluirlos; porque los otros también tienen deficiencias en términos de competencias y la grupalidad podría ayudar a que todo el grupo avanzara. Identificar diariamente, dentro del aula, cuáles serían los apoyos para fortalecer al niño ante las debilidades familiares, evitar la exclusión a través de la distribución del espacio y del tiempo, que pretende homogeneizar el cumplimiento de los alumnos, imponiendo un ritmo que no todos pueden seguir, o bien, centra la atención del profesor en unos cuantos estudiantes.

Los maestros con sus prácticas pedagógicas generan espacios de conflicto para el aprendizaje de los alumnos, pero regularmente se responsabiliza a estos últimos de cualquier problema. Por eso es muy importante que la mirada sea grupal, superar la forma antigua de trabajar con la diversidad.

En síntesis, el paradigma de la diversidad sociocultural dentro del contexto laboral analizado por estos egresados presenta dos posturas:

- a) Imposición de un punto de vista, donde se quiere que todos piensen y actúen de la misma manera, independientemente

te de sus distintas condiciones. Legitima la exclusión en las prácticas educativas a través del eslogan de tolerancia y respeto. La institución enfatiza el reconocimiento de la diversidad cultural y al mismo tiempo genera discriminación y profundiza asimetrías culturales; entre otras, según Compañ (2011), abre las puertas a los colectivos marginales porque es un derecho, pero no da oportunidades por igual.

Es otra forma de abrir espacios institucionales a la equidad y la inclusión, desde el discurso: todos somos diferentes y cada quien trae consigo términos, concepciones y culturas distintos, pero no se logra una nueva cultura que penetre: procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje, relaciones familia-escuela, o de género, o el tratamiento de la discapacidad, a pesar de que son problemas visibles para la atención a la diversidad.

Generalmente la diversidad se moviliza a partir de la discapacidad, cuando se tiene un diagnóstico de autismo, de hiperactividad, etcétera y alude a ciertas diferencias entre quienes la padecen y el resto de la sociedad; así, el distinto es quien presenta discapacidad, él es el otro, imponiéndose un punto de vista sobre otros y a su vez, normalizando/homogeneizando a la persona con discapacidad, luchando por acabar con esa discapacidad, a través de su desconocimiento. Afuera de la escuela se reproduce este mismo esquema de diversidad donde solamente unos cuantos son los diferentes.

- b) Esta relación de igualdad entre todos los sujetos hace referencia a historias de vida, por lo que es inherente a la humanidad.

Para Pantoja (2012):

... es esas distintas formas de ver el mundo, comprenderlo, asimilarlo, incluyendo a las personas; y, como se conjugan en una misma relación, como hace que podamos tener una ubicación de la realidad, de lo que

estamos viviendo en este momento, de lo histórico y social. Y a partir de eso nos volvamos tolerantes.

Según Galicia (2012), se aborda al considerar la no violencia como una de las agendas de los derechos humanos, en tanto derechos fundamentales para la diversidad de sujetos ciudadanos. Por ello, puede definirse como el reconocimiento de los otros, pero no porque estén adscritos a un grupo específico y los encasillemos, sino porque cada uno es el otro en diversos contextos o momentos.

Para López (2011), diversidad cultural es un concepto más amplio que trastoca el multiculturalismo y la interculturalidad; tiene que ver con la cuestión de los migrantes, con poblaciones indias, con las personas con necesidades especiales, con las mujeres, entre otros. Designa lo diferente o lo diverso en el aula, donde la tolerancia lograda a través de un proceso reflexivo, reconoce la necesidad de abrirse a los distintos puntos de vista, maneras de interpretar la realidad, visiones y formas de ver el mundo a través del diálogo, y posibilita avances en el aprendizaje. Y tendría que ver más con construcciones teóricas, a diferencia de la interculturalidad, que representa un conjunto de acciones políticas.

La interculturalidad

La interculturalidad se diferencia del multiculturalismo, ya que éste se ubica en los países anglosajones, Norteamérica y Europa, es el cuestionamiento al Estado-nación de los grupos excluidos que no fueron favorecidos por el Estado y estudia la diversidad de migrantes.

En México se retoma el pluralismo con Villoro, él habla de una sociedad pluricultural. El pluralismo se refiere a las diferentes etnias que están dentro del Estado-nación (López, 2011).

La interculturalidad, plantea Luz López (2011), se ubica en el sur, en Latinoamérica, aborda la diversidad básicamente de pueblos

indios, son movimientos que vienen a cuestionar al Estado nación; pero también, según Moya (2009, p. 31) abre:

... la reflexión de cómo tratar la cuestión de *los derechos en los temas estructurales* de las realidades sociales indígenas y no indígenas. ... clave para entender una nueva dimensión de los derechos colectivos... en la medida en que entendamos la dimensión colectiva de las cuestiones de seguridad ecológica, seguridad alimentaria, seguridad territorial y paz, para mencionar algunos ejes, estaremos más en sintonía con una nueva reflexión sobre interculturalidad... para la expansión y sostenibilidad de relaciones más democráticas.

Para López (2011), es una forma de acción, manera en la que se está revirtiendo la concepción tradicional del Estado y aquí entra la sociedad en su conjunto así como la politización de los sujetos. Es la vía para que exista respeto, una alternativa para promoverlo frente a las diferencias entre los seres humanos, para evitar la homogeneización y atender a las personas con distintas necesidades. Estaría más enfocada al plano conductual; es decir, poner en práctica lo que se va planteando, a fin de concretar la equidad y mejorar la convivencia de los seres humanos.

Pero también, desde la postura de Compañ (2011), es un programa político de respuesta para abordar la cuestión de la diversidad. El problema es cuando la interculturalidad únicamente se institucionaliza y se piensa, por ejemplo, que el Himno Nacional en diferentes lenguas indígenas la representa. Las políticas aterrizadas en la escuela indican cómo se construye esa noción: “el maestro dice: aunque seas negrito tienes derecho”, este discurso apoya, pero también da una dosis severa de discriminación hacia el sujeto. Lo grave es que el maestro no se escucha y lo ve como algo positivo, porque acata el deber ser, lo aceptado socialmente. Los sujetos se apropian de ese discurso inconscientemente y lo manejan tan bien que se naturaliza y los estudiantes lo hacen suyo porque se los están enseñando. Otro ejemplo: después de que la directora del plantel

afirma que la diversidad cultural es la única vía para mejorar la convivencia entre los sujetos, en respuesta a la negativa de una niña de tomar el micrófono, le dice: “pareces indita”, marcando la construcción que se ha hecho en torno al indio como el tontito, el que no se sabe expresar. Estos casos reflejan el arraigo de este discurso y la forma en la que han sido configurados los sujetos a partir de los ideales del Estado moderno, cuyas políticas manejan esta idea de atención a la diversidad, que se introyecta en los sujetos a través del discurso.

La interculturalidad se institucionaliza, pero no se interculturaliza la institución; y con estas prácticas difícilmente avanzará la interculturalidad crítica, de la que habla Fidel Tubino (2004), y privará la interculturalidad funcional, cubierta con categorías ideológicas de tolerancia.

Lo intercultural representa, según Flores (2011), la forma de relacionarse en el aula, la forma de aprender entre culturas:

Como ir y venir de tu mundo a mi mundo y como encontrarnos sin querer que tú vengas al mío y te quedes, sino como vienes tú de allá y yo de allá para poder decirnos algo, y cruzar nuestras ideas.

Para Laura Pantoja (2012) “La interculturalidad se da a partir del reconocimiento de esas diferencias, cómo podemos compartir con el otro sin necesidad de quererle cambiar su visión.” Mientras que para Galicia (2012), es el reconocimiento del otro, con todas estas cuestiones de derechos, de incorporarlo en las cuestiones políticas.

Según Compañ (2011), los actuales esfuerzos de interculturalidad en el ámbito educativo van más enfocados a la cuestión pedagógica: cómo diseñar planes y programas y cómo se atiende al alumno bajo estos preceptos interculturales. Y aunque ésta es sumamente importante para una transformación educativa, otro aspecto es el poder sobre los principios éticos. Por ejemplo, ¿cómo se tendrían que llamar las asignaturas, prescindiendo de un lenguaje

universal eurocéntrico? Y concluye: para diseñar un plan intercultural hay que tomar en cuenta la fuerte relación entre interculturalidad, educación y poder que desemboca tanto en las concepciones como en las prácticas de los actores en la escuela.

La ciudadanía

Mayra Ordóñez (2012) plantea:

¿Qué tipo de ciudadano estamos pensando para hacer la educación ciudadana desde la escuela? ...como dice Rancier yo soy, yo no soy lo que tú, como tú me quieres ver, como tú me quieres nombrar... y sí, en realidad, ésta no sé si es una construcción de una nueva ciudadanía, pero sí de un decir no soy eso que tú quieres que sea.

Luz López (2011), desde una revisión histórica y comparativa, plantea que el concepto de ciudadanía es polisémico y se ha venido transformando dependiendo de las épocas; históricamente nos remite a Grecia; en el periodo moderno es una constitución de Estados-nación y cada país en particular lo va adoptando según sus constituciones y su historicidad. Esto coincide con el planteamiento de Radetich (2011, p. 19) en torno al largo camino que ha recorrido el tema del ciudadano desde las formas de democracia directa ateniense con todo y sus exclusiones, la república romana, algunas ciudades medievales y su gestación actual, celebrada en el siglo XVII por los filósofos ingleses, los últimos iluministas y su prolongado y doloroso nacimiento en el XIX en los ahí llamados “Estados modernos” que establecieron a la ciudadanía como fundamento del quehacer político.

López (2011) afirma que no se puede decir que la misma ciudadanía que se vive en México es como la de otros países; Francia sería la portadora, la que retoma el concepto y avanza con él a partir de la Revolución Francesa. Efectivamente, según Radetich (2011, p. 20),

teóricos como Marat en el siglo XVIII ya planteaban que todos los que viven o nazcan en Francia son ciudadanos.¹¹

Desde el punto de vista de esta egresada (López, 2011), existe una primera vinculación de la ciudadanía con el Estado-nación y con la democracia, para luego enmarcarla dentro de la filosofía y la política liberal, como base ideológica para la formación selectiva de naciones, así como la instauración de modelos económicos y la conformación del ciudadano.

El abordaje de estos términos cuestiona, según López (2011), lo que está pasando en el mundo; el por qué se habla de una sociedad globalizada, qué tipo de sujeto se formó, las transformaciones en cada Estado, la migración y los cambios que se están dando. En el Estado moderno no es posible separar el vínculo Estado-nación, ciudadanía y ciudadano, y aquí entraría la escuela, porque ésta fue la que permitió hacer una conciencia de ciudadano. Estos elementos van creciendo con el Estado, históricamente siempre aparecen juntos.

Ruth Moya (2010) plantea que el Estado liberal se formó en sociedades caracterizadas como naciones que enfatizan elementos comunes, se constituyó en unidad indivisible formada por la suma de individualidades, sin carácter clasista, pero representativa de los intereses nacionales y cohesionadora de los grupos sociales en torno a un proyecto político.

A la educación se le delegan las funciones de integración, construcción de una identidad nacional y la legitimación del poder estatal; para lograr el consenso a través de la dirección cultural e ideológica de la sociedad, basada en la idea de que todos los hombres están capacitados para lograr el mismo desarrollo de la razón, por lo que deben considerarse jurídicamente iguales en lo político.

En Latinoamérica, el Estado esperó a que en su seno se desarrollaran y fortalecieran grupos con intereses amplios, complejos y

¹¹ Ver Marat, *La escuela de los ciudadanos*, obra iniciada en diciembre de 1791, durante su exilio inglés (es.goldenmap.com/Jean-Paul_Marat).

emprendedores para que se definieran como elementos de unificación nacional e impusieran dichos intereses al resto de los grupos sociales, apoyado por la organización administrativa y el ejército nacional –transitando de un poder *de facto* a una dominación *de jure*–, por el mercado internacional basado en la exportación de productos primarios y en la importación de productos industriales, dejando a los mercados nacionales la adquisición de tierras y propiedades urbanas y excluyendo a las masas populares de las decisiones políticas.

Así, la organización de los Estados Iberoamericanos se produce como síntesis de la sociedad dividida, cuya estructura interna sumamente desigual y heterogénea, asegura su cohesión y su continuidad a través de la instrucción pública con enseñanzas de corte patriótico y cívico que apoyaron la legitimidad y cristalización de fermentos de identidad colectiva, y a su vez, a otras dimensiones de la integración nacional que contribuyeron a reformar el papel del Estado en todo el territorio, así como a integrar regiones marginales.

Posteriormente, el Estado oligárquico se flexibiliza y abre espacios reducidos a sectores medios surgidos a la sombra de la economía, que al reconocer su derecho a la ciudadanía se integran al sistema oligárquico y adoptan su modelo cultural.

A partir de 1900, según Moya (2010), con el aumento e incorporación de algunos sectores comerciales e industriales, las clases medias se constituyeron en fuerzas incompatibles con la estructura política excluyente del Estado oligárquico; fueron afectadas por las crisis económicas iniciadas con la Primera Guerra Mundial; que al mismo tiempo les hizo ganar cierta autonomía política para reivindicar reformas sociales que debieron ser asumidas por los partidos políticos tradicionales, y formularse el concepto de Estado Social de Derecho, reconociéndose los derechos sociales en las Constituciones.

En esta época, continúa la autora (Moya, 2010), la clase media pudo crecer a través de la difusión de la educación pública desvinculada de la economía, pero a finales del siglo XX, la importación de tecnología extranjera abrió grandes posibilidades de contribu-

ción del sistema educativo al desarrollo económico, a la vez que el Estado se transformó en importante empleador y sus presupuestos se dirigieron en un alto porcentaje al pago de la burocracia, junto con los consabidos problemas de déficit público y deuda externa que luego dieron pie a las políticas de privatización y reducción de presupuestos en numerosas instituciones estatales, incluida la de educación y por ende, el deterioro de su calidad, que en el ámbito escolar se traduce en el aumento sustancial del grado de obsolescencia, aislamiento y distancia entre los aprendizajes escolares y los socialmente significativos para la participación social.

Tal vez por ello en ese Estado, retomando a nuestra egresada (López, 2011), todos son ciudadanos, pero no todos conocen sus derechos ni todos los ejercen, es decir, el Estado no está formando a los sujetos en esa ciudadanía: los expulsa, niega sus derechos de vivienda, alimentación, educación y bienestar. Esto provoca la búsqueda de mejores condiciones de vida, pero la gente no se lo plantea como una búsqueda de mejor ciudadanía, ni la piensa; esa palabra ni siquiera forma parte de sus códigos. Afirmación que coincide con los planteamientos de Sicilia, citados por Leyva (2012, pp. 5-6):

Este país tiene sectores ciudadanos, pero la mayoría carece de conciencia ciudadana. La historia de esta ausencia ciudadana se remonta a la forma como nos gobernó el PRI (Partido Revolucionario Institucional) durante tantos decenios. Un ejercicio de poder contra los ciudadanos y con la cooptación de los medios de comunicación. Luego vino la oportunidad de la transición democrática de construir ciudadanía, pero esa oportunidad se canceló cuando no se hicieron las reformas democráticas que necesitaba el Estado y tampoco hubo reformas de medios... Estamos en un estado de indefensión ciudadana, porque la participación se ciñe a un círculo rojo de personas que leen y opinan, y no pasa del 15 por ciento de la población.

Nuestra entrevistada (López, 2011) plantea, que esto abre un cuestionamiento hacia la institución escolar, ¿qué es lo que está for-

mando?, ¿qué tipo de sujeto? Desde la institución podría darse la formación de un tipo de ciudadano político, pero la cuestión es que solamente en el nivel universitario es cuando se empieza a hablar de sujetos políticos.

El tratamiento de la diversidad puede ayudar a una construcción de la ciudadanía; los alumnos se la apropian, la usan, la muestran dentro del ámbito de la educación superior.

El caso de Chile, desde su punto de vista, es inverso, los jóvenes de secundaria demandan seguridad social, la no privatización de la educación y se podría pensar que son los estudiantes universitarios los que deberían de hacerlo, porque son más grandes y han tenido una formación más sólida, pero no es así; por ello es importante que desde los primeros niveles educativos los estudiantes tengan esta visión para exigir sus derechos.

Pantoja (2012) afirma:

En el caso chileno la paz se construye a partir de esa desobediencia civil y del rompimiento con todos los patrones que están establecidos y esas formas de legitimar la violencia estructural que hacen a las instituciones. El surgimiento del movimiento ciudadano, marca otra vez la importancia de cómo desde la educación se pueden hacer cambios. Me parece maravilloso que ahora los jóvenes ya estén más conscientes de querer nuevas formas de vivir y relacionarse.

En México aunque ya se levantaron los estudiantes [hace referencia al Movimiento “Yo soy 132”, que más adelante se caracteriza], la otra parte de la sociedad está dividida, los critica y no se ve su participación en esa construcción de su ser juvenil, en el cambio para que podamos vivir mejor. Las nuevas tecnologías son una forma de estar conscientes de qué es lo que pasa, de no vivir en la institucionalización. En las redes sociales veo otra manera de concebir la imposición, ahorita que se hablaba de las elecciones, noté un cambio radical en las formas de pensar de mis educandos, ya que antes eran muy pasivos y ahora manifiestan sus ideologías impuestas o en contraposición a la de su familia.

En relación con el caso sudamericano referido, Ruiz (2012, pp. 27-30), plantea que efectivamente fueron los estudiantes de secundaria junto con las federaciones universitarias quienes cambiaron las conversaciones sociopolíticas de dicho país. Se inconformaron con un modelo donde el éxito sólo se mide en dinero y la energía de vida en codicia, impugnando el modelo económico basado en los grandes empresarios y tecnócratas libremercadistas que condujo a pésimos y segregacionistas sistemas sociales, debilitando el deber del Estado y sus recursos para los servicios públicos.

En México, López (2011) afirma que se considera político a quien vota y no pasa de ahí, el concepto no va más allá, no se ven las implicaciones. “Formas un sujeto, pero para qué: para que conozca sus derechos, para que demande al Estado lo que éste garantiza dentro de su Constitución.” Y aquí aparece el cuestionamiento a la institución escolar, qué es lo que está formando, a quién está beneficiando y qué es lo que está expulsando. Al respecto, Acuña (2012, pp. 16-17) afirma que con sólo tener 18 años, un modo honesto de vivir y no haber sido juzgado y condenado de forma que amerite la privación de sus derechos políticos, se es ciudadano desde esta visión jurídica restringida. No importando el conocimiento que los sujetos tengan en torno a sus derechos políticos, ni el reconocimiento del gobierno de esos derechos; y menos aún, la participación política en la conducción del país, ni en la solución de sus demandas y necesidades.

Afortunadamente, estas últimas afirmaciones de nuestra egresada, realizadas a finales del 2011, se contrastan con el Movimiento estudiantil mexicano denominado “#Yo Soy 132”, que en sus inicios, a través de acciones políticas apartidistas, planteó la importancia de tener información veraz y oportuna en los medios de comunicación, dar cobertura por igual a los partidos políticos, acudir a las urnas, vigilar el voto y manifestarse a través de redes sociales, entrevistas, marchas y plantones para revertir la posibilidad de que el PRI regresara al poder y con los objetivos de: “Dejar de lado lo que nos hace diferentes y exaltar lo que nos une: el deseo de una elección

libre e informada desde el votante, democracia e igualdad en los medios de comunicación”.¹²

Este movimiento logró una transmisión con mayor cobertura del segundo debate entre los contendientes en la elección presidencial del 2012 y la realización de un tercero con jóvenes, en un formato abierto y sigue participando en las movilizaciones provocadas por un proceso electoral inequitativo, de rebase y uso indebido de recursos económicos.¹³

Para Flores (2011), la ciudadanía es una temática no abierta en educación básica, está plasmada ligeramente en planes y programas, en formación cívica y ética; aunque el perfil de egreso mencione al ciudadano que el Estado mexicano pretende formar, en el trabajo en el aula no queda explícita. Ejemplifica: los padres de familia se concretan a hablar con las maestras o con la directora para resolver situaciones que a veces ellas no pueden cambiar. Esto es reflejo de nuestra propia actitud como ciudadanos: no se hace una gestión para cubrir las necesidades sociales, esperamos que otras personas resuelvan estos asuntos. No tomamos la decisión de escribir una petición ciudadana, presentarla, darle seguimiento y esto se agudiza en las personas de estratos socioeconómicos bajos y desprotegidos porque se quedan al margen de poder contar con la preparación y los espacios para exigirle al Estado lo que por derecho les corresponde.

Al respecto, Radetich (2012, p. 21), vislumbra lo siguiente:

Los ciudadanos... no hemos hecho mucho por reivindicar nuestra condición: permitimos el fuero, no ejercemos vigilancia... respecto de los

¹² Para un análisis de este movimiento ver la obra de Roberto González Villarreal (2013), quien desde un análisis plantea preguntas y caracteriza su génesis y su institucionalización a partir del recuento cronológico y del material documental y empírico del periodo comprendido entre el 11 de mayo al 11 de junio de 2012, y agrega una reflexión teórico-política sobre las claves de lectura.

¹³ Ver Noticias MVS por Carmen Aristégui, caso: Soriana (10/07/2012), además de periódicos *Milenio* y *The Guardian*, entre otros.

legisladores, damos libertad al aparato de justicia para actuar en contra nuestra –aun violentamente–, dejamos el campo libre a la corrupción a la que aceptamos como “normal”, no ponemos obstáculo alguno a la brutal inequidad de los ingresos ni ejercemos una práctica política ciudadana.

Mientras que para Javier Sicilia, citado por Leyva (2012, p. 6), la indefensión ciudadana se evidencia con 47,300 o 63,700 personas asesinadas en el sexenio de Felipe Calderón, a las que se agregan 20,000 desaparecidos y más de 50,000 desplazados y, “... Lo peor es que las calles no están repletas de indignación. Eso habla de un vacío ciudadano, de la indefensión en la que está inmerso el país”.

Desde el punto de vista de Compañ (2012), los padres de familia, como ciudadanos exigen sus derechos para realizar actividades festivas para preservar sus tradiciones; sin embargo, la escuela tiene otra idea de lo que ellos han de exigir. Además de que las significaciones docentes se reflejan en el tratamiento de la ciudadanía: si excluyes, discriminas y agredes, le enseñas al grupo ese tipo de conductas como permitidas, las cuales seguirán reproduciéndose dentro y fuera de la escuela; formando así un tipo de ciudadano que atropella, que va a querer estar siempre encima de otros para dominarlos. Así los niños reciben una formación en la escuela y otra en su casa, con ambas van entretejiendo, se van apropiando de las distintas configuraciones al respecto y crean su propia identidad como ciudadanos, por ello es necesaria una formación escolar para la ciudadanía, entre otras, determinando pedagógicamente, cómo se va a transmitir el tema del poder, el de la fundamentación ética y sus principios, para ayudar a que el ser humano se los pueda apropiarse y actúe en consecuencia.

Para Pantoja (2012):

... la ciudadanía es algo que se va construyendo desde el momento en el que somos conscientes, va muy ligada a esta forma de qué quiero para mí, para mi país y para las personas cercanas, y cómo eso hace que las relaciones mejoren, así como todo lo que nos rodea. Va muy a la par con

esta diversidad y con esta interculturalidad, y la educación es un aspecto fundamental ya que es la base de las relaciones entre las personas, sin ella no se puede llegar a los demás, no se podrían hacer cambios, y difícilmente se comprendería la diversidad y esa construcción de la ciudadanía.

Ordoñez (2012), define a la ciudadanía como: “... la acción política, es politizar tus acciones y tu actuar y decir en miras de reconocimiento”. Donde la educación es:

... esta parte de la construcción del vivir juntos, respetar al otro con sus diferentes puntos de vista y creo que los alumnos tienen más idea de esta relación en las interacciones porque se basan en el respeto al otro; los que venimos a amolar el asunto somos los adultos con visiones acartonadas de un deber ser, porque el grupo es unido, respeta la diferencia independientemente de que sea inteligente, bonita, desmadrosa, zorra, etcétera, pero llegado el momento, se juntan y uno brinca por el otro (Ordoñez, 2012).

Mientras que Luis Mario Galicia (2012) vive la ciudadanía, la interculturalidad y la diversidad, practicándola, reconociendo a los nosotros, asumiéndose como parte de una comunidad en la que cada uno tiene derechos y obligaciones, pero sobre todo, donde cada uno es y se comporta diferente, y aprende a entender al otro desde lo que el otro es.

A MODO DE CIERRE TEMPORAL

Los paradigmas diversidad, interculturalidad y ciudadanía en el contexto latinoamericano, que pretendieron ser abordados desde perspectivas históricas, sociales, antropológicas, jurídicas, decoloniales, indigenistas críticas y analíticas resaltaron algunos elementos comunes dentro de las posturas educativas de los Estados-nación y sus acciones afirmativas, y a su vez, particularizaron las concepciones y las prácticas tanto de los pueblos indígenas como de la sociedad civil.

La escuela, la comunidad educativa, los sujetos escolares, los planes de estudio, las didácticas, los procesos de formación y actualización docente fueron referenciados como instancias y procesos donde las políticas gubernamentales, contra-gubernamentales y no gubernamentales tienen una gran responsabilidad al poner en práctica sus postulados.

Los análisis documentales, narrativos y etnográficos de la escritura, oralidad y acciones de los sujetos de estudio permitieron mostrar las aportaciones de la formación adquirida en el posgrado que, en general, pueden definirse como críticas y propositivas dentro del campo educativo redimensionado por la diversidad, interculturalidad y ciudadanía.

Sus temas de tesis que aludieron a las concepciones, significados y prácticas de la diversidad y la ciudadanía –también de sujetos con discapacidad–, así como a las estrategias de resistencia y supervivencia de los jóvenes estudiantes o de maestros desde teorías de género y poder, fueron enriquecidos desde su experiencia laboral, a pesar de la carga administrativa y docente que a veces limita la reflexión sobre la pertinencia de las acciones emprendidas, a pesar de la autonomía que provee el espacio del aula.

Los egresados que logran tener condiciones de trabajo relativamente estables en instituciones públicas o privadas, así como los pertenecientes al magisterio –que ocupan puestos de supervisión, orientación educativa o de USAER–, son los que tienen más posibilidades de incidir en el abordaje de contenidos con una modalidad distinta a la tradicional, en pro de la conformación de una visión para un mejor desarrollo personal y académico, así como en la afirmación y el mejor tratamiento de la ciudadanía, la interculturalidad y la diversidad.

Por ejemplo, según Leyva (2011), en el caso de USAER, el personal a cargo cuenta con más elementos para detectar prácticas discriminatorias, para observar y plantear cómo está la situación, incluso para determinar qué se ha de modificar a fin de mejorar la práctica educativa, aunque siga siendo difícil hacer observaciones a

los maestros alrededor de la inclusión educativa o de cómo resignificar la diversidad, la interculturalidad y la ciudadanía.

Estos egresados plantean que los directivos escolares y por lo general su personal docente toman la diversidad y la interculturalidad como discursos positivos para el ámbito educativo, pero difícilmente muestran una práctica congruente o sostenida en pro de dichos paradigmas que:

- Permitan la transformación de las relaciones asumidas tradicionalmente y de manera acrítica frente a la unidad nacional promovida por el Estado, los *mass media* y el discurso de la globalización.
- Erradiquen la discriminación, la jerarquización y el ejercicio de poder y de la violencia frente a “los diferentes”; la internalización de formas distintas de interacción social a partir del reconocimiento de las ideologías y la identidad propias así como las de los demás y sin perder de vista los derechos ciudadanos.
- Posibiliten la construcción de ciudadanías que demanden de los organismos internacionales, nacionales, así como de sus políticas, instituciones y actores, una mayor congruencia entre sus discursos y sus acciones, o bien, que edifiquen, con la participación de una sociedad civil organizada, una mejor educación para una realidad social, educativa, política, económica y cultural enriquecida y enriquecedora para todos.

En síntesis, considero que la polivalencia semántica del paradigma sobre la ciudadanía; la interculturalidad vista sobre todo como una acción política que se diferencia del paradigma de la diversidad y sus polos de interpretación, que estos egresados vislumbran en las concepciones y prácticas de los actores educativos con los que interactúan dentro de sus ámbitos laborales, muestran la difícil y gran tarea que tenemos aquellos que nos dedicamos al campo educativo en naciones y en sistemas educativos como los mexicanos.

Sin embargo, aunque quedan muchas dimensiones y análisis por realizar, creo que este tipo de tareas indagativas y sus resultados pueden darnos algunas luces y sombras sobre el tipo de prioridades teóricas, de intervención y de acción educativas, desde los espacios que cada uno como sujeto individual y como sujeto colectivo tenga, logre tener y elija.

REFERENCIAS

LIBROS

- Czarny, G. (2011). “Jóvenes indígenas y educación superior: a propósito de la discusión sobre la escolaridad como práctica para desindianizar vs práctica para empoderar”. En M. Paladino y S. García (Comps.), *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y Desafíos*. Ecuador: Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Gigante, E. (2004). “La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática etnocultural y de género”. En I. Sichra (Comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, Alemania y Tantanakuy, Bolivia: Morata-PROEIB Andes-InWEnt. (pp. 139-156).
- González, R. (2013). *El acontecimiento Yo soy 132. Crónicas de la multitud*. México: Terracota (Colección Debate, 4).
- Gómezcésar, I. (2011). “Introducción. Los pueblos y la Ciudad de México” En L. Álvarez (2011) (Coord.). *Pueblos urbanos, identidad, ciudadanía en la Ciudad de México*, (pp. V-XV). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova (Biblioteca del Educador, 16).
- López Austin, A. (1996). *Los mitos del Tlacuache. Caminos de la mitología mesoamericana* 3ª ed., México: UNAM/IIA.
- López Austin, A. (2004 [1989]). (2ª reimpresión de 3ª edición 1989) *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas* México: UNAM/IIA Etnología/Historia (Serie Antropológica, 39).
- Medina, A. (1997). Presentación. En M. Portal (1997) *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México*, D. F. México: Conaculta-Culturas Populares-UAM Iztapalapa.

- Medina, A. (2000). *En las cuatro esquinas, en el centro. Etnografía de la cosmovisión mesoamericana*. México: UNAM/IIA.
- Medina, A. (2001). 2: La cosmovisión mesoamericana: una mirada desde la etnografía. En J. Broda y F. Báez-Jorge (2001), *Cosmovisión ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 67-163). México: Conaculta-FCE (Biblioteca Mexicana. (Serie: Historia y Antropología).
- Medina, A. (2004). Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la Ciudad de México: Las comunidades de Tláhuac. En P. Yanes *et. al.* (Coords.) *Ciudad, Pueblos indígenas y Etnicidad* (pp. 151-189). México: Universidad de la Ciudad de México. .
- Medina, A. (2007). Los pueblos originarios del sur del Distrito Federal: una primera mirada etnográfica. En A. Medina (Coord.), *La memoria negada: sus pueblos originarios* (pp. 29-124). México: UNAM /IIA-UACM/Centro de Estudios sobre la Ciudad.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural Editores.
- Ornelas, G. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: Cámara de Diputados- LIX Legislatura, Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas, G. (2007a). El ciclo festivo escolar en un pueblo del sur de la Cuenca de México. En A. Medina (Coord.), *La memoria negada: sus pueblos originarios* (pp. 315-342). México: UNAM/IIA-UACM/Centro de Estudios sobre la Ciudad.
- Ornelas, G. (2007b). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: UPN.
- Portal, M. (1997). *Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México, D. F.* México: Conaculta-Culturas Populares-UAM Iztapalapa.
- Portal, M. y Álvarez, L. (2011). Capítulo 1 Pueblos urbanos: entorno conceptual y ruta metodológica. En L. Álvarez (2011) (Coord.), *Pueblos urbanos, identidad, ciudadanía en la ciudad de México* (pp. 1-25). México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Suárez, D. (2007). Capítulo 3: Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.) (2007), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc Buenos Aires-México.
- Sverdlick, I. (Comp.) (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc Buenos Aires-México.

Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión. En H. Velasco, J. García y Á. Díaz (Eds) (1993), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 95-126). Madrid, España: Trotta.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Acuña M. I. (2012). Líderes, caudillos y ciudadanos. Una relación compleja. En *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental* México, (24), abril-junio, pp. 13-17.
- Díaz Couder, E. (2009). Multiculturalismo y Educación. En *Cultura y Representaciones Sociales*, 4, (7), septiembre 2009, pp. 27-54.
- Gómez, M. (2011). Indígenas urbanos: ¿otra ciudadanía? *La Jornada*. 26 de abril de 2011. México.
- Leyva, J. (2012). Construir ciudadanía, recuperar la esperanza. Entrevista a Javier Sicilia. *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*, México, (24) abril-junio, pp. 5-11.
- Lucas, L. (2012). Yo soy del centro, ¿y tú? La construcción identitaria del sí mismo y del otro por parte de alumnos de telesecundaria en un contexto de diversidad cultural. Los totonacos de Veracruz. *Espacialidades*, 2 (1), enero-junio 2012. México: UAM-Cuajimalpa, pp. 59-79.
- Medina, A. (2000). La textura india de la Ciudad de México. *Antropológicas*, 17, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, pp. 5-17.
- Ornelas, G. (2010). Cosmovisión en la escuela primaria. Una Aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia* México: Conaculta-INAH Nueva Época, 17, (48), enero-junio 2010, pp. 299-321.
- Ornelas, G. y Cruz, C. (2010). Referentes para el estudio de trayectorias estudiantiles. Línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística de la Maestría en Desarrollo Educativo. *Revista Entre Maestros*. 10 (35), invierno 2010. México: UPN, pp. 64-71.
- Radetich, H. (2012). País de habitantes. *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*, 24, abril-junio, México: UIC, pp. 19-21.
- Ruiz, R. (2012). Chile: los estudiantes rompen la inercia política. *Revista UIC Foro multidisciplinario de la Universidad Intercontinental*, 24, abril-junio, México: UIC, pp. 27-31.

FUENTES ELECTRÓNICAS

es.goldenmap.com/Jean-Paul_Marat (Consultada el 14/06/2012).

Tubino, F. (2004). *La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia intercultural*. Lima: Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI). Pontificia Universidad Católica del Perú. En: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/12913.pdf>.

Vallejo, C. (2012). Encuentro estudiantil celebrado en México, Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Xochimilco. En www.youtube.com (Consultada el 14/06/2012).

OTRAS FUENTES

Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40* (Tesis para obtener el grado de MDE). México: UPN.

Alcántara, N. (2011). Entrevista realizada el 27 de septiembre en la Universidad Latina, Plantel Sur.

Compañ, R. (2010). *Interculturalidad y poder: una aproximación a sus implicaciones educativas* (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

Compañ, R. (2011). Entrevista realizada el 4 de junio en UPN, en el AA2 de UPN.

Compañ, R. (2012). Entrevista realizada el 4 de octubre en la Escuela Secundaria Gabriel Magno Lara Franco, ubicada en Lomas de Tepeolulco, Tlanepantla, Estado de México.

Dietz, G. (2011). Convocatoria al Congreso bianual de la Asociación Internacional para la Educación Intercultural (IAIE) 2012.

Flores, C. (2010). *Concepciones docentes del nivel preescolar en la atención educativa de la diversidad* (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

Flores, C. (2011) Entrevista realizada en el AA2 de UPN, a pesar de haberse programado en el *Jardín de Niños Miguel Hidalgo*, ubicado en Avenida de las Torres y Jesús Lecona s/n, Colonia Ampliación Miguel Hidalgo.

Galicia, L. (2010). *Análisis de la micropolítica del trabajo docente: acercamiento al estudio organizativo y socio-cultural del moobing en escuelas primarias* (Tesis por el momento suspendida para obtener el título de MDE). México: UPN.

Galicia, L. (2012). Entrevista realizada el 22 de mayo en la Supervisión de la Zona Escolar 52, ubicada en la Escuela Primaria “Estado de Israel” Colonia Jardín Balbuena, México, DF.

Leyva, D. (2010). “*Ser diferente a la escuela primaria*” *Las significaciones docentes en torno a la diversidad* (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

Leyva, D. (2011). Entrevista realizada en el salón de USAER de la Escuela Primaria “Maestro Silio R. Escalante” Colonia Vasco de Quiroga, México, DF.

López, M. (2010). *Educación ciudadana. Enfoques y modelos curriculares en sociedades globalizadas*. (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.

López, M. (2012). Entrevista realizada en el AA2 de UPN.

Medina, A. (2003). El destino de Jonás. Pueblos originarios y la ciudad de México. Inédito.

- Moya, R. (2010). Algunas reflexiones sobre descolonización (notas borrador para el *Simposio de descolonización de la RINEIB en el marco del 54 ICA*), noviembre de 2010, Quito, Ecuador.
- Moya, R. (2011). Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de América Latina. Ponencia presentada en UPN-CIESAS, *Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural México*, 16 de mayo de 2011. (Mecanograma).
- Ordoñez, M. (2010). *Interacciones entre estudiantes de secundaria: estrategias de resistencia y prácticas de supervivencia. Una mirada desde el género*. (Tesis para obtener el título de MDE). México: UPN.
- Ordoñez, M. (2012). Entrevista realizada el 18/04/2012 en el Restaurante Vips cercano al Paradero del Metro Constitución.
- Ornelas, G. (2002). *Cosmovisión y campo educativo. Un estudio antropológico en una escuela primaria del sur del Distrito Federal*. (Tesis de Doctorado en Antropología). México: UNAM/FFyL-IIA.
- Ornelas, G., Cruz, C. y Gómez, R. (2009). Estudio de trayectorias para un posgrado de calidad. En Secretaría de Educación. Gobierno del Distrito Federal, *2º Congreso Internacional de Educación Media Superior y Superior. Los jóvenes en la era del conocimiento*. Memorias en CD publicadas en noviembre de 2010, Ciudad de México.
- Ornelas, G. y Cruz, C. (2012). Trayectorias de formación y actualización docente en torno a la diversidad sociocultural y lingüística. En Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras, *Memorias in extenso de IV Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Córdoba, Argentina.
- Ornelas, G. y Czarny, G. (2012). Trayectorias académicas en el marco de la atención educativa de la diversidad sociocultural. En N. Gandulia y N. Rebetez (Coords.), *Memorias-CD 8º Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad"*. Montevideo, Uruguay.
- Ornelas, G., García, L. y Ochoa, M. (2012). La interculturalidad en las trayectorias académicas de egresados de la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco. En Memorias CD del *Congreso: IAIE International Conference 2012: "Tपालेविलिस for Intercultural Education: sharing experiences, building alternatives"*. Veracruz, México.
- Pantoja, L. (2012). Entrevista realizada el 4 de julio en el AA2 de UPN.
- Pantoja, L. (2013). *La amistad entre pares: análisis de las relaciones de género en un bachillerato y su influencia en actividades académicas* (Tesis en proceso de dictamen para obtener el título de MDE). México: UPN.
- Paz, S. (2011). *La política de la diferencia y las visiones del multiculturalismo Bolivia. El caso de la educación intercultural bilingüe* (Tesis para obtener el Doctorado en Antropología). México: CIESAS, 373 pp.

Vega, L. y Gutiérrez, R. (2010). Participación ciudadana de niños y niñas indígenas que residen en la ciudad de México. Ponencia presentada en la UPN Ajusco, *Coloquio: Ciudadanía y Educación/Educación ciudadana*. México: UPN.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor *Secretario de Educación Pública*
Efrén Tiburcio Rojas Dávila *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Académico*
Federico Valle Rodríguez *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Dirección de Planeación*
Juan Acuña Guzmán *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*
América María Teresa Brindis Pérez *Dirección de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza
en Ciencias, Humanidades y Artes*
Enrique Agustín Reyes Gaytán *Tecnologías de Información
y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Secretario Ejecutivo*
América María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

María del Carmen Jiménez Ortiz
Jorge Tirzo Gómez
Rubén Castillo Rodríguez
Rodrigo Cambay Núñez
Oscar de Jesús López Camacho
Juan Bello Domínguez

Vocales académicos externos

Judith Orozco Abad
Raúl Ávila
Rodrigo Muñoz Talavera

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*
Formación: Angélica Fabiola Franco González
Diseño de portada: Manuel Campiña Roldán
Edición y corrección de estilo: Alma Aurora Hernández López Tello

Esta primera edición de *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 15 de enero de 2015 en Litografía Mier y Concha, calle Cadaqués número 69, colonia Cerro de la Estrella, delegación Iztapalapa, CP 09860, México, DF. El tiraje fue de 500 ejemplares.