

**BRUNO BARONNET**  
**MEDARDO TAPIA URIBE**  
(coordinadores)

**EDUCACIÓN<sup>E</sup>**  
**INTERCULTURALIDAD**  
**POLÍTICA Y POLÍTICAS**



Educación e interculturalidad  
Política y políticas

CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS

Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez  
*Directora*

*Secretaría académica*

Lic. Mercedes Gallardo Gutiérrez  
*Secretaria técnica*

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez  
*Directora del CRIM y presidenta del Comité*

Dra. Blanca Rebeca Ramírez Velázquez  
*Profesora-investigadora del Departamento de Teoría  
y Análisis de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*

Dr. Antonio García de León Griego  
*Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*

Dra. Elsa María Cross y Anzaldúa  
*Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*

Dr. Carlos Javier Echarri Cánovas  
*Profesor-investigador del Centro de Estudios Demográficos,  
Urbanos y Ambientales de El Colegio de México, A.C.*

*Secretaría académica del CRIM. Invitación permanente*

Lic. Mercedes Gallardo Gutiérrez  
*Secretaria técnica del CRIM. Invitada permanente*

Mtra. Yuriria Sánchez Castañeda  
*Jefa del Departamento de Publicaciones del CRIM. Invitada permanente*

# Educación e interculturalidad Política y políticas

Bruno Baronnet  
Medardo Tapia Uribe  
(coordinadores)



Universidad Nacional Autónoma de México  
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Cuernavaca, 2013

LC1099.5 Educación e interculturalidad : política y políticas / Bruno Baronnet,  
M4E38 Medardo Tapia Uribe (coordinadores). -- Primera edición  
2013 203 páginas  
ISBN 978-607-02-4371-4

Educación multicultural - México. 2. Educación bilingüe - México.  
3. Educación - Aspectos sociales - México. 4. Educación - Aspectos políticos  
- México. I. Baronnet, Bruno, editor. II. Tapia Uribe, F. Medardo, editor.

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por pares académicos externos al CRIM, de acuerdo con las normas establecidas en los Lineamientos generales de política editorial del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México

Diseño de forros: Margen creativo

Primera edición: 31 de mayo de 2013

D.R. © 2013 Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias  
Av. Universidad s/n, Circuito 2, Col. Chamilpa, C.P. 62210, Cuernavaca, Morelos  
[www.crim.unam.mx](http://www.crim.unam.mx)

ISBN: 978-607-02-4371-4

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Impreso y hecho en México

# Contenido

## Introducción

Política, educación e interculturalidad

Bruno Baronnet

Medardo Tapia Uribe

[9]

La política indigenista del Estado mexicano  
y los pueblos indígenas en el siglo xx

Rodolfo Stavenhagen

[23]

Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?

Laura Bensasson

[49]

La construcción social del camino a la escuela  
y la autonomía de las niñas indígenas

Medardo Tapia Uribe

[69]

[7]

La educación y las familias jornaleras de los cañaverales de Morelos

Teresa Yurén Camarena

Miriam de la Cruz

[105]

Movimientos sociales y educación indígena en América Latina

Bruno Baronnet

[129]

Palabras que hacen política: “interculturalidad”

Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad

Patricia Medina Melgarejo

[151]

Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno

Hacia una gramática de la diversidad

Gunther Dietz

[177]

Semblanzas

[201]

# Introducción

## Política, educación e interculturalidad

BRUNO BARONNET  
MEDARDO TAPIA URIBE

El presente libro recoge aportaciones importantes derivadas del seminario de investigación “Política, Educación e Interculturalidad”, organizado por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM/UNAM), entre septiembre de 2010 y febrero de 2011 en Cuernavaca, Morelos. El objetivo ha sido reunir a investigadores, estudiantes de posgrado y funcionarios que indagan y trabajan en el campo de las políticas de educación bilingüe e intercultural, con el fin de examinar e interrogar de manera colectiva nuevos planteamientos y resultados de investigación en las escuelas rurales y urbanas, poniendo especial atención en las prácticas de los actores sociales implicados, es decir en las niñas y los niños, los docentes, las familias, los pueblos y los representantes del Estado, de la sociedad civil y de la academia universitaria.

De alguna manera, las discusiones llevadas a cabo en el seminario han llenado un hueco en la UNAM y en Morelos, y han abierto un espacio interdisciplinario dedicado al análisis complejo de las prácticas y los procesos sociales en la



educación intercultural. El desarrollo fructífero de un campo de investigación en torno al poder, la escuela y la etnicidad en México justifica la necesidad de fomentar y profundizar los trabajos científicos en torno a la política, la educación y la diversidad cultural, tanto desde la etnografía escolar y los estudios regionales, como de una pluralidad de perspectivas empíricas y comparativas.

Los estudiantes e investigadores en Ciencias Sociales que participaron y enriquecieron el seminario de investigación “Política, Educación e Interculturalidad” pertenecen a diferentes entidades académicas de la UNAM, a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), al Centro de Investigaciones y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM), a Normales y centros universitarios ubicados en los estados de Morelos, México, Puebla, Guerrero y el Distrito Federal. Asistieron también de manera activa investigadores independientes que trabajan en organizaciones de la sociedad civil, así como responsables de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública.

### POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

Al analizar qué entienden los hacedores y los agentes de las políticas de educación intercultural por interculturalidad, es preciso reflexionar sobre la naturaleza de los proyectos de sociedad que están detrás de las diferentes concepciones de interculturalidad en la escuela. En las últimas tres décadas, la implementación de los proyectos de educación intercultural en Latinoamérica ha sido el objeto de luchas políticas regionales, en las cuales han intervenido en primera instancia los movimientos de afirmación y de politización de las identidades étnicas en los países donde predominan las lógicas integracionistas, dirigidas tanto a la población inmigrada en los países occidentales, como desde luego, a los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina.

Antes de que se convirtiera en una parte del discurso retórico de las autoridades gubernamentales en los años 1990 y 2000, las organizaciones regionales indoamericanas y los actores de la cooperación internacional han apostado a una educación comunitaria, pertinente desde el punto de vista etnocultural y con un impacto en el fortalecimiento de su identidad frente a una profunda discriminación racial y colonización cultural. Sin embargo, en el contexto con-

temporáneo del multiculturalismo liberal, las iniciativas del Estado neoindigenista que pretenden erigir la interculturalidad como eje curricular transversal a las asignaturas, lejos de ser unívocas y coordinadas a nivel central, 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.

Para Guillermo De la Peña (2002, p. 51), “al entender la escuela sólo como una institución occidental, y por tanto ‘superior’, se excluye a la comunidad, de la que los niños forman parte, de toda injerencia en su educación formal.” La consecuencia es doble: un gran desperdicio de conocimientos valiosos para el futuro de los alumnos, y un divorcio creciente entre la escuela y su entorno social, lo cual impide que la comunidad se convierta en “un recurso educativo válido, tanto para la reproducción cultural, como para la educación, y reconoce en la escuela un espacio propio de convergencia” (*op. cit.*).

A dieciséis años de la firma de los acuerdos de San Andrés, y a cinco años de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la mayor parte de las organizaciones políticas comunitarias y regionales de los pueblos en México continúan sin participar directamente en las decisiones que se toman para repartir el gasto público en general, y en la educación en particular. La educación que se ofrece queda circunscrita sólo a los programas que ofrece el Estado en sus programas oficiales, dentro de un concepto de educación nacional en el que no contribuyen significativamente las culturas y los pueblos indígenas.

En muchos aspectos, esta oferta pública de educación intercultural tiende a concretarse en México como la imposición de una modalidad “pobre” y de menor calidad, al ser parte del mismo paradigma de la educación “para” los indígenas, heredado del indigenismo. Esto impide el surgimiento de escuelas administradas “por” las propias organizaciones de los pueblos, debido al peso relativo del centralismo y a la normatividad estatal, pero también a los efectos del racismo y de las discriminaciones institucionales de carácter sociocultural y de género, que se crean en las instancias de la administración pública y en la sociedad.

Para ilustrar la herencia ideológica de la cual proviene la educación intercultural oficial en México, cabe recordar cómo ha sido fundamentada la educación llamada “bicultural”. El objetivo de la educación intercultural para toda la población mexicana, indígena y no indígena, contiene una matriz política

indigenista, como lo advirtió Gonzalo Aguirre Beltrán (1973, p. 282): “La educación indígena es aquella que nosotros, los componentes no indígenas de la sociedad mayor, impartimos a los grupos de población originalmente americanos; pero, además, es la educación que estamos obligados de proveer a los no indios para ordenar la convivencia que hace posible la formación nacional”.

Los objetivos de “la convivencia que hace posible la formación nacional” se pueden vislumbrar en las políticas del lenguaje y de educación pública a través de la historia social. Aunque la política lingüística y cultural promueva ahora la idea de la interculturalidad para todos, la sociolingüista Rebeca Barriga Villanueva (2004) sostiene que todavía prevalece la no comprensión cabal del concepto, especialmente entre los mismos maestros, y la no preocupación general por entenderlo, habiendo grandes trechos entre el discurso y la acción. Tomando en cuenta los factores que suponen una “verdadera educación intercultural bilingüe” en un contexto de complejidad histórica, socioeconómica y lingüística de México, “el peligro de la interculturalidad es que puede disfrazar la unilateralidad y repetir de nuevo el patrón de siempre: una política para indígenas desde el mestizo, y no una acción de intercambio equitativo entre culturas y comunidades lingüísticas diversas” (*op. cit.*, pp. 36-37).

La polisemia del término intercultural —que depende mucho del proyecto de sociedad al cual se anhela— produce confusiones e incomprensiones en el discurso de los propios maestros federales y los instructores comunitarios. Incluso en las modalidades que atienden específicamente a los pueblos indígenas se están generando pocos cambios significativos en la práctica pedagógica, de los 36,437 maestros “bilingües” que atendían en 2010-2011 a 844,081 alumnos, en cerca de 10,000 escuelas primarias indígenas en el país, según las cifras proporcionadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); una gran parte de esos docentes no domina suficientemente las lenguas y los conocimientos sobre la cultura indígena para poder enseñar una asignatura regional pertinente en cuanto a Lengua y cultura. En gran parte de las aulas de educación federal bilingüe del país no se logra enseñar un segundo idioma, ni a nivel oral ni escrito, en la medida en que las lenguas o variantes dialectales de los maestros asignados no coinciden por lo general con las que usan los alumnos, además del déficit estructural de capacitación profesional en esta materia. Así, la niñez indígena en México no está regularmente atendida por un maestro que sepa usar y enseñar en su variante lingüística.

Aún sin resolver el problema de la ubicación de los maestros fuera de la zona lingüística de arraigo en un contexto de desplazamiento y de desvalorización creciente de sus usos en las prácticas sociales cotidianas, la interculturalidad en las escuelas llamadas “bilingües” de la DGEI (SEP), pero también en un puñado de secundarias y bachilleratos comunitarios, así como en las nuevas Universidades y Normales interculturales, aparece como un proceso institucional ambicioso. Estos programas interculturales no detienen las lógicas de desprestigio de las lenguas originarias en los hechos, ni la deslealtad lingüística de los propios hablantes, ni la resistencia frente a la enseñanza de la lecto-escritura en el aula por medio de ellas. De manera quizás paradójica son contados los promotores bilingües formados en pedagogía y en lingüística aplicada, quienes están dispuestos y son capaces de revitalizar las lenguas indígenas desde los espacios de la escuela preescolar y primaria.

En el contexto de la globalización, y especialmente desde el principio de los años noventa, los movimientos de los pueblos originarios en América Latina buscan incidir en las políticas del multiculturalismo (como la educación intercultural multilingüe) para redefinir los planes de acción de las organizaciones indígenas y de los estados nacionales. Para que sea “verdaderamente multicultural”, de acuerdo con Rodolfo Stavenhagen (1996), la educación debe ser capaz de responder a la vez a los imperativos de la integración planetaria y nacional y a las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia. “Para que surja una educación realmente pluralista, será necesario replantear los objetivos —¿qué significa educar y ser educado?— remodelar los contenidos y los programas de los establecimientos escolares de tipo clásico, imaginar nuevos métodos pedagógicos y nuevos enfoques educativos y fomentar la aparición de nuevas generaciones de docentes-discentes” (*op. cit.*, p. 232).

La creación de escuelas interculturales requiere el replanteamiento de los objetivos educativos, la remodelación de los planes curriculares y establecer pedagogías interculturales y críticas basadas en una sólida formación inicial y continua. Otra política de educación en los pueblos originarios es factible en un marco de descentralización profunda de la administración educativa. Una federalización más a fondo debería permitir la regionalización y la municipalización de amplios sectores en la gestión y en la planificación escolar, a través de la participación activa de las familias, y en asociación estrecha con las autoridades legítimas de los pueblos, los profesionistas nativos y los expertos técnicos en lengua y política cultural que los asesoren.

Según el antropólogo de origen tsotsil\* Horacio Gómez Lara (2011, p. 290), como la educación escolar en las regiones indígenas ha contribuido a encapsular a los alumnos en la identidad de indígenas de manera colonizada, se necesita un proceso de deconstrucción analítica de lo socialmente construido para que, a partir de la identidad étnica, se pueda pensar de manera crítica en las posibilidades de revalorizar lo propio o de optar por otras identidades en un contexto de descampesinización y desestructuración comunitaria. En la complejidad de las relaciones entre las comunidades indígenas y el Estado, la escuela también es objeto de apropiación social, especialmente cuando nuevos proyectos educativos emanan de proyectos políticos de transformación colectiva y de desarrollo regional. Una perspectiva analítica que estudia a maestros y alumnos desde los lugares de referencia, es decir desde las regiones y los contextos comunitarios que les dan identidades, permite considerar estos espacios como productores de significados, en los cuales ellos se pueden constituir como sujetos y protagonistas de sus escenarios educativos (Tapia y Yurén, 2002, pp. 32-33).

En un contexto de políticas descentralizadas y participativas, las iniciativas regionales de educación propia pueden desembocar en prácticas indígenas, culturales y comunitarias que resignifiquen el sentido dado a la escuela y que constituyan las formas de las políticas educativas autónomas, a contracorriente de la sumisión ante la imposición de valores y normas ajenos a las visiones del mundo indígenas y a sus modos de organización social. Son fundamentales las discusiones desarrolladas en torno a la participación de los actores que poseen concepciones divergentes sobre la interculturalidad plasmadas en proyectos nacionales distintos, lo que también muestra cómo la confrontación de los proyectos, la identificación de las necesidades, las respuestas institucionales y la conformación de acciones colectivas han nacido a la par de las luchas sociales originadas por demandas específicas (Velasco y Jablonska, 2010).

Entre las cuestiones cruciales abordadas en el seminario de investigación “Política, Educación e Interculturalidad”, que atraviesan el campo de la investigación social sobre educación y multiculturalismo en México y en América Latina, encontramos el tema de las relaciones complejas entre la educación y las culturas e identidades multiétnicas, el problema de las discriminaciones educativas, las disparidades y las desigualdades sociales, así como las conside-

\* Se respeta la manera como los etnolingüistas indígenas escriben las palabras tsotsil (y no tzotzil) y tseltal (ya no tzeltal).

raciones sobre los procesos de dominación y resistencia en la educación de los indígenas, especialmente desde los enfoques de las tensiones en las relaciones de clase, de género y de origen étnico.

### EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: POLÍTICA Y POLÍTICAS

Los siete capítulos de este libro están ordenados primero, para abrir el panorama de un análisis general del horizonte histórico y conceptual que explique la realidad del indigenismo en la educación en México, con los artículos de Rodolfo Stavenhagen y Laura Bensasson. Segundo, esta obra colectiva define más precisamente los retos pendientes en los contextos de estados como Morelos, Puebla, Oaxaca, Chiapas y Yucatán, con los resultados de las investigaciones de Medardo Tapia, Teresa Yurén, Miriam de la Cruz y Bruno Baronnet. Tercero, a nivel más teórico y epistémico, los artículos de Patricia Medina y de Gunther Dietz, que cierran este volumen, contribuyen a poner en perspectiva las consideraciones analíticas que animan los debates de un campo interdisciplinario sobre educación e interculturalidad que sigue en construcción.

En el primer capítulo, “La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx”, Rodolfo Stavenhagen se refiere a la evolución y la situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas, como una expresión de la desigualdad social que ha caracterizado a la nación mexicana desde su formación, ofreciéndonos un recorrido sociohistórico sobre la formulación de políticas indigenistas en México a partir del agrarismo y del impulso a la educación rural e indígena. A lo largo del siglo xx, la educación pública llegó a ser uno de los espacios esenciales en los que se aplicaron los postulados del indigenismo y se dirimieron numerosas controversias teóricas y metodológicas sobre el tema de la escuela indígena. Desde los años setenta, el indigenismo burocrático, corporativista y clientelista del Estado fue cuestionado de manera creciente por algunos antropólogos, pero también, y sobre todo, por el naciente movimiento indígena, cuyos muchos líderes y voceros eran maestros y promotores formados precisamente en las instituciones indigenistas. A través de sus diversas expresiones, el movimiento social indígena vendría planteando nuevas alternativas de vinculación con el Estado mexicano.

Rodolfo Stavenhagen explica que el modelo de la ciudadanía multicultural se expresa en el campo de la autonomía democrática, del pluralismo legal, de

la educación intercultural y de las vías alternativas de desarrollo que cuestionan al desgastado modelo neoliberal globalizador. El profesor emérito de El Colegio de México concluye en su ponencia que, siendo objeto de debates y controversias, el concepto de multiculturalismo parte de la realidad de que numerosos países conforman sociedades nacionales culturalmente diversas, plurales y a veces aún fragmentadas. Sólo en ciertos casos estas realidades son reconocidas en el marco constitucional y legislativo, como en algunos regímenes federales o autonómicos. En su búsqueda de un modelo de ciudadanía cultural, México es uno de los países en el mundo que tiene la tarea de compaginar los derechos humanos individuales universales con los derechos de las colectividades culturalmente diferenciadas, en un marco de participación y justicia social.

En “Educación intercultural en México: ¿por qué y para quién?”, Laura Bensasson escudriña el tema de la educación como instancia trasmisora de cultura y de las políticas educativas etnocidas del Estado. Para entender el concepto de interculturalidad, se refiere primero a su etimología semántica y aborda después el tema de la diversidad cultural que nos caracteriza como nación. La perspectiva antropológica de la autora subraya la importancia de las lenguas para la conservación y la divulgación de la cultura; asimismo presenta una propuesta de elaboración de materiales y actividades didácticas para la revitalización de la lengua náhuatl en el estado de Morelos.

Laura Bensasson además formula una argumentación crítica con respecto a “la interculturalidad para indígenas”, recalcando, en cambio, la necesidad de “una interculturalidad para todos”. El cambio de actitud en la población no-indígena sólo puede darse mediante el conocimiento y reconocimiento de los pueblos y sus lenguas para un enriquecimiento cultural recíproco. Según el diagnóstico de la autora, no se han dado aún los pasos iniciales para la opción intercultural en un estado como Morelos, que cuenta con una pobre trayectoria en cuanto a la educación indígena básica, en el contexto del desplazamiento lingüístico de las cinco variantes dialectales locales del náhuatl. Se añade a ello la ausencia de atención hacia la niñez indígena, cuyas familias son migrantes y originarias de diversos pueblos que son principalmente hablantes de las lenguas náhuatl, tlapaneca y mixteca de Guerrero, y quienes están en situación de migración temporal o definitiva cerca de los campos, de las colonias urbanas y periurbanas morelenses.

En “La construcción social del camino a la escuela y la autonomía de las niñas indígenas”, Medardo Tapia Uribe presenta los resultados de una investiga-

ción reciente realizada en escuelas primarias de cuatro entidades del país. Después de un análisis de las estadísticas nacionales, se planteó el estudio de ¿cómo confrontan las niñas indígenas, mediante su juicio moral y social, sus relaciones de género y la decisión de abandonar la escuela durante la primaria o después de haberla terminado? Esto se hizo mediante un estudio comparativo de ocho estudios de caso en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán, en cuatro primarias interculturales bilingües indígenas y en cuatro urbanas, mediante la encuesta de un grupo de cuarto, quinto y sexto grado de cada una de las escuelas; entrevistas profundas a niñas, maestros y padres de familia; e información sobre la comunidad, la escuela y la actividad en el salón de clase.

Los resultados de la investigación de Medardo Tapia Uribe documentan cómo juzgan las niñas indígenas las responsabilidades familiares, el respeto a la autoridad de los padres y de la familia, así como su decisión de abandonar la escuela. Los resultados también ilustran cómo el desempeño académico y ciertas capacidades comunicativas de las niñas se utilizan para luchar por seguir estudiando. La descentralización y la formación ciudadana en primaria se sugieren para formar a las niñas en la defensa de su cultura, su comunidad, su familia y su propio desarrollo como ciudadanas y para seguir estudiando, así como para enfrentar la falta de equidad en sus relaciones de género.

En “La educación y las familias jornaleras de los cañaverales de Morelos”, Teresa Yurén Camarena y Miriam de la Cruz presentan resultados de una investigación cuyo objetivo fue reconstruir la trama de las relaciones de poder y creencias que contribuyen a mantener y amplificar el rezago educativo de la población jornalera agrícola. Para hacer dicha reconstrucción se analizaron las políticas y programas educativos que se aplican, las condiciones de vida en un albergue cañero y las reglas del campo social que operan para favorecer las prácticas de inasistencia a la escuela, de interrupción de los procesos escolares y de resistencia a la educación a lo largo de la vida. Finalmente se describe un dispositivo educativo que se diseñó aprovechando los resquicios que deja esa densa trama y se valoran sus resultados.

Teresa Yurén Camarena y Miriam de la Cruz investigaron e intervinieron en la escuela del principal campamento cañero en el sur de Morelos, en el municipio de Tlaltizapán, que alberga cada año a numerosas familias de jornaleros indígenas y mestizos. Las autoras concluyen que una condición *sine qua non* para generar dispositivos educativos como los que requiere la población jornalera migrante consiste en actuar a contracorriente de la mentalidad del “balde



que pierde”, aludiendo a la metáfora de un recipiente que, por tener un agujero, pierde agua por más que se le ponga. Es decir a contracorriente de ese conjunto de creencias conforme a las cuales no se procura un buen servicio educativo para esta población porque se piensa que no es capaz de aprender y que no vale la pena gastar dinero y energía en algo que no dará frutos.

Por su parte, Bruno Baronnet, en “Movimientos sociales y educación indígena en América Latina”, analiza cómo la intervención de los movimientos sociales en el campo conflictivo de la interculturalidad contribuye a la autonomía política de las comunidades que apuestan a una descolonización de la institución educativa y de los conocimientos que se transmiten en las escuelas en sus territorios. Las luchas autonomistas de los movimientos indígenas en América Latina colocan con dificultad, en las agendas educativas de los gobiernos centrales, la cuestión de la participación directa y permanente de los actores comunitarios en la elaboración de políticas educativas locales y de planes curriculares propios, de acuerdo con las aspiraciones a una educación que dignifique y aproveche sus conocimientos, sus tradiciones y también sus formas de organización social.

En México, como en otros países de Latinoamérica, lo que aparece en juego en la arena educativa es la lucha por el control legítimo de la selección, formación y evaluación del docente indígena. De acuerdo con Bruno Baronnet, las demandas de autonomía educativa surgen a partir del rechazo al sistema educativo nacional que no corresponde claramente con los intereses y el contexto político-cultural de los pueblos. Nace entonces la necesidad de reemplazar al personal docente de origen foráneo por jóvenes nativos seleccionados y capacitados por la organización política comunitaria y regional a la cual pertenecen. Las prácticas de los militantes indígenas en torno al control de la educación formal revelan además una incidencia política significativa para obtener una mayor autonomía a nivel comunal y regional. Ahora bien, el cargo comunitario de educador nombrado y evaluado en asamblea —como en el caso de los promotores de educación zapatista en Chiapas— podría representar cada vez más un medio de promoción social y política en los etnoterritorios, considerando que hace falta la creación de un estatuto legal respetuoso de los derechos laborales, y que no existen garantías para que los financiamientos públicos y la asesoría técnica del Estado hacia las experiencias de educación autónoma permitan el ejercicio pleno de los derechos de los pueblos a la libre-determinación.

El artículo de Patricia Medina Melgarejo presenta una problematización de la concepción de interculturalidad, respecto al análisis del debate teórico contemporáneo, a partir de las nociones de identidad, diferencia y alteridad. Por lo tanto, la intención de este trabajo es esbozar el problema que presentan los distintos conceptos-palabras relacionados con la interculturalidad. En un primer apartado, se exponen reflexiones sobre la acción política de las palabras, en términos de contornos epistémicos, entendidos como la configuración de los espacios de aprehensión de las realidades. Se revisa entonces cómo se piensan y nombran las realidades, cómo se articulan las políticas de identidad, diferencia y de interculturalidad, y cómo se involucran esos procesos en la constitución de los sujetos sociales. En segundo lugar se establecen los referentes que pretenden dar cuenta de las relaciones de afiliación grupal y social, a los que se busca nombrar genéricamente como identidades sociales desde la exterioridad de los procesos. En un tercer momento, se esbozan ciertos contornos epistémicos sobre los procesos de diferencia en la acepción de diferencia-diferida, como espacio y huella del ejercicio del otro.

Según Patricia Medina Melgarejo, estas palabras imprimen intencionalidades-acciones que nombran, definen y señalan para significar al mundo. De esa manera se imponen formas de entender las realidades, sobreponiéndose generalizaciones que impiden la comprensión de la dinámica histórica de los procesos sociales en la construcción de identidades y su articulación ineludible con los procesos de diferencia y alteridad. Luego, se propone el análisis de la interculturalidad como espacio de incidencia de los procesos de identidad/diferencia, abordando los retos epistémicos para su comprensión, al problematizar las formas de nombrar los procesos identitarios y las diferencias en términos de las alteridades histórico-políticas. Al final, se reformulan preguntas, al apelar a un ejercicio constante de reconocimiento de las condiciones en que operan nuestros supuestos y de las políticas que se despliegan a través de conceptos como la interculturalidad.

Para concluir este libro, Gunther Dietz en “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad”, considera de manera crítica los conceptos y los paradigmas teóricos de la educación intercultural. Además, propone una metodología etnográfica basada en “una gramática de la diversidad” que presupone acercarse a la conjugación de procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos que restringen o posibilitan la percepción y el aprovechamiento de “la diversidad de diversidades” existentes. Ahí se exami-

nan las nociones de comunalidad y de interculturalidad como profundamente complementarias, entendiendo al comunismo como un modelo que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos, tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores. Por otro lado, el interculturalismo es definido como una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra como deseables los intercambios, las hibridaciones y las interacciones, a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos culturales diversos.

Gunther Dietz argumenta finalmente que un análisis pedagógico-crítico de los procesos interculturales de apropiación-imposición de la institución escolar requiere de una mirada que abarque el conflicto como una característica intrínseca de cualquier fenómeno intercultural. Como invitación para la educación intercultural y su estudio comparativo, propone analizar en tres dimensiones complementarias (inter-cultural, inter-actoral e inter-lingüe) los procesos concretos de negociación, interferencia y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participan en una situación de interacción heterogénea.

A modo de cierre, las ponencias presentadas en el seminario de investigación “Educación, Política e Interculturalidad”, que son reproducidas en este libro, muestran en su conjunto la riqueza de un campo de trabajo emergente y la necesidad de profundizar el desarrollo de investigaciones transdisciplinarias sobre las políticas de educación intercultural en México. Siguiendo a Elsie Rockwell, coincidimos en subrayar que la experiencia de investigación de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales, y a modificar en el camino los parámetros del discurso oficial. Nos unimos así a “un arduo proceso de descolonizar el conocimiento en diálogo con otros”, poniendo en evidencia “la distancia que suele haber entre los marcos dominantes y las interpretaciones locales” (Rockwell, 2009, p. 186).

Estas consideraciones encuentran un terreno fértil e ineludible en la comprobación de la validez y la confiabilidad de los resultados de las investigaciones de ciencias políticas y sociales especializadas en las políticas y las prácticas de educación intercultural. En este sentido, los estudios socio-antropológicos realizados en México y presentados en los siguientes siete capítulos pretenden alimentar también la generación de perspectivas analíticas sólidas e inspiradoras para conocer e intervenir mucho mejor en el campo de las relaciones que entretienen el poder, la escuela y la diversidad cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Secretaría de Educación Pública (SepSetentas núm. 64).
- Barriga Villanueva, Rebeca (2004), “La interculturalidad en tres preguntas”, en Corona Berkin, Sarah y Rebeca Barriga Villanueva (coords.), *Educación indígena: en torno a la interculturalidad*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, UAM-Xochimilco, pp. 18-40.
- De la Peña, Guillermo (2002), “La educación indígena. Consideraciones críticas”, *Sinéctica*, núm. 20, ITESO, pp. 46-53.
- Gómez Lara, Horacio (2011), “La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia”, *Pueblos y Fronteras digital*, vol. 6, núm. 11, pp. 273-298.
- Política, educación y diversidad cultural, <http://seminarioeducaciónydiversidad.wordpress.com>
- Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Stavenhagen, Rodolfo (1996), “Education for a Multicultural World”, en Dolors, Jacques (coord.), *Learning: The Treasure Within*, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, París, UNESCO, pp. 229-233.
- Tapia Uribe, Medardo y María Teresa Yurén Camarena (coords.) (2002), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, Cuernavaca, CRIM/UNAM.
- Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska (coords.) (2010), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, Universidad Pedagógica Nacional.



# La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx

RODOLFO STAVENHAGEN

Durante la mayor parte del siglo xx, cuando dirigían el país los gobernantes que se reclamaban herederos de la Revolución Mexicana, los pueblos indígenas aparecían y desaparecían del debate público según las circunstancias políticas y sociales del momento. La participación de los indígenas en las luchas revolucionarias fue indudable, sobre todo en el Centro-Sur del país y en particular la de aquellos vinculados con el movimiento agrarista encabezado por Emiliano Zapata. Es comprensible esta participación, ya que durante el siglo anterior, el de la República Independiente, los indígenas sufrieron despojos, explotación y discriminación, que los transformaría en verdaderos parias de la nación mexicana (Stavenhagen, 2010).<sup>1</sup> Por ello, muchos indígenas se sumaron a las gestas reivindicatorias de “tierra y libertad,” y apoyaron al movimiento que culminó en la adopción del Artículo 27 constitucional en 1917. Durante el movimiento armado, algunos jefes revolucionarios, por cuenta propia, entregaron tierras a

<sup>1</sup> Este trabajo está basado en buena medida en la obra citada.

los pueblos y comunidades indígenas, y sin embargo la implementación de los principios agraristas del Artículo 27 constitucional tardaron aún muchos años en hacerse realidad.

#### LOS INDIOS EN EL PORFIRIATO

Desde finales del porfiriato fue discutido por políticos e intelectuales el mal llamado “problema indígena.” Para la mayoría de estos hombres públicos los indígenas habrían de desaparecer como tales, porque su existencia era considerada como un lastre para el país y un obstáculo para su modernización y progreso. La respuesta que se daba era que los indios debían integrarse lo más rápidamente posible a la sociedad dominante. En términos étnicos, eso significaba que se transformarían en mestizos, y el ejemplo emblemático era, por supuesto, la figura del presidente Benito Juárez, Benemérito de las Américas, de origen indígena zapoteco. A lo largo del siglo XIX, poco hizo el Estado para mejorar la condición de los pueblos indígenas.

Hacia finales del siglo XIX, algunas voces sensatas aconsejaban ampliar la responsabilidad del Estado en materia de educación, con el objeto de proporcionar a la niñez indígena la posibilidad de asistir a la escuela para poder integrarse mejor a la sociedad nacional. Nació así la política indigenista que durante el siglo XX sería la tónica dominante en el discurso oficial. A los estudiosos que participaban en los asuntos públicos les animaba generalmente un fuerte sentimiento nacionalista y estaban convencidos de que solamente una población culturalmente unificada podía terminar de construir una nación fuerte, capaz de enfrentarse a las potencias extranjeras y de erigir las instituciones que el país necesitaba.

#### AGRARISMO Y ESBOZO DE UNA POLÍTICA INDIGENISTA

Fue Andrés Molina Enríquez, conocido intelectual y político de finales del porfiriato y de la época revolucionaria, quien desarrolló un recio argumento a favor de México como país mestizo, y descartó la presencia indígena en la conformación de la nación mexicana moderna y contemporánea (Kourí, 2009). Después, la “mestizofilia” sería retomada por José Vasconcelos con su conocido

planteamiento sobre “la raza cósmica” y el desafortunado lema de la UNAM, “Por mi raza hablará el espíritu”. En términos más prácticos, Manuel Gamio, recién retornado de sus estudios de antropología en Estados Unidos, formó una Dirección de Antropología en la Secretaría de Agricultura, y promovió el ya clásico estudio regional sobre la población del valle de Teotihuacan (1922). En 1916 publicó *Forjando Patria*, un llamamiento para una política de Estado encaminada al desarrollo de la población india del país. Gamio también planteó contundentemente la necesidad del mestizaje para reducir la brecha entre ésta y el resto de la población: “fusión de razas, convergencia y fusión de manifestaciones culturales, unificación lingüística y equilibrio económico de los elementos sociales [...] deben caracterizar a la población mexicana, para que ésta constituya y encarne una Patria poderosa y una nacionalidad coherente y definida” (Gamio, 1960, p. 183; 1966). Los planteamientos de Manuel Gamio inspiraron y orientaron los posteriores esfuerzos de los gobiernos de la Revolución a favor de los pueblos indígenas.

La Revolución Mexicana suscitó una importante corriente nacionalista en México, que se reflejó en los diversos “planes” políticos, en la Constitución política de 1917 y posteriormente en la ideología oficial que fue bautizada con el concepto de “nacionalismo revolucionario”. Una de sus facetas más visibles fue el nacionalismo cultural que prosperó en las décadas de los veinte y treinta del siglo xx. Al mismo tiempo que abogaba por el desarrollo de la cultura nacional, la soberanía de México sobre sus recursos y su derecho a determinar su propio destino encomendaba esta patriótica tarea a la raza mestiza. Los indígenas, quienes a principios del siglo xx constituían, según datos censales, un 15% de la población nacional, debían ser integrados y desaparecer como tales, según Molina Enríquez (Valdés, 1988 y 1995).<sup>2</sup> El nacionalismo cultural mestizo se afirmó en dos frentes: hacia el extranjero (sobre todo ante la América anglosajona imperialista) para fortalecer la nacionalidad y afirmar la diferencia; y hacia el interior, para integrar la nación y homogeneizar culturalmente a los mexicanos, es decir desindianizar a México.

Cierto es que la Revolución en sus diversas etapas y vertientes reivindica los derechos agrarios de las comunidades indígenas, pero no su cultura, salvo para integrarla a pedazos fragmentados al patrimonio de la cultura nacional. Como

<sup>2</sup> Cifra probablemente subestimada por las dificultades de levantar censos en las regiones indígenas aisladas.



reconocían muchos observadores, se enalteció al indio muerto y se despreció al indio vivo. Así como la lucha por la independencia, un siglo antes, benefició a los criollos mas no a los indígenas, así también la Revolución Mexicana a final de cuentas benefició más a la burguesía nacional (en su gran mayoría criolla y mestiza) que a la población indígena. Para los pueblos indígenas, conquistar la plena ciudadanía en su propio país ha sido una carrera de obstáculos.

A raíz de la Constitución de 1917, comenzó el largo proceso de la reforma agraria, oficialmente cancelada mediante la reforma constitucional de 1992, pero cuyo ímpetu original se agotaría en la década de los años cuarenta. La reforma agraria acabaría por dismantelar el régimen latifundista hacendario que caracterizó al porfiriato, y su programa de restitución y dotación de tierras benefició a más de tres millones de campesinos sin tierras a lo largo de siete décadas. La mayoría de esos campesinos fueron sin duda indígenas, sobre todo durante las primeras décadas. Sin embargo, por las razones expuestas del nacionalismo cultural, no aparecen bajo la categoría de indígenas ni en el Artículo 27 constitucional ni en las leyes agrarias posteriores. La restitución de tierras a los pueblos y comunidades que las perdieron durante el siglo XIX (posterior a la Constitución de 1857) benefició sin duda a numerosos pueblos y comunidades indígenas, a tal grado que el concepto mismo de “restitución” agraria a las comunidades expresa la voluntad política del constituyente de compensar a la población indígena por las injusticias y los despojos sufridos a lo largo del siglo anterior. La “dotación de ejidos” a núcleos de población que no pudieron documentar estos despojos, y que estaba constituida sobre todo por peones de haciendas, también benefició principalmente a población indígena, aunque no fuera reconocida como tal. Por otra parte, la constitución de “colonias agrícolas” y de la pequeña propiedad privada rústica, sobre todo en el Norte del país, tuvo por objeto a la población de rancheros y pequeños agricultores independientes, en gran medida mestizos y no perteneciente a alguna comunidad indígena, aunque tampoco los excluía.

El reparto agrario comenzó a tientos y con dificultades. Era obvio que la simple entrega de la tierra no bastaba para satisfacer la demanda campesina; era preciso también impulsar el riego agrícola, la tecnificación de la agricultura, proporcionar crédito agrícola y construir escuelas rurales. La década de los veinte demostró a los gobernantes la enormidad de la tarea. El presidente Plutarco Elías Calles hablaba de la reforma agraria integral, pero al término de su mandato confesó que deseaba “terminar el reparto, indemnizar a los propie-

tarios y formar una clase de pequeños propietarios modernos” (Krauze, 1977, p. 111). A esas alturas, los pueblos indígenas apenas habían sido tocados por la política agraria y agrícola del régimen revolucionario, salvo en algunas regiones en que se hicieron repartos, adelantándose a la legislación federal. Fue la década en que estalló la violencia antiagraria en varios estados y durante la cual comenzó a extenderse la corrupción y la burocratización entre gobernantes, hacendados y líderes campesinos, que habría de caracterizar al proceso de la reforma agraria en décadas posteriores.

#### IMPULSO A LA EDUCACIÓN RURAL

A lo largo de la década de los veinte se hicieron diversos ensayos de política pública para atender a la población indígena. El presidente Obregón creó el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en la Secretaría de Educación Pública en 1921, que después se llamaría simplemente Departamento de Educación y Cultura Indígena. A lo largo del siguiente año su labor consistió en la localización de los núcleos indígenas, en el estudio de las condiciones económicas de los mismos, una clase de cultura a los indígenas (*sic*), y en el estudio de las industrias nativas, su modo de fomentarlas y perfeccionarlas. A finales de 1924 existían más de mil escuelas rurales en los estados de la República, servidas por 1,146 maestros, con una concurrencia de 65,300 alumnos. Se estimaba entonces que había en el país 4 millones de indígenas, de los cuales dos millones eran monolingües en lengua indígena. En 1925, se fundieron las distintas escuelas federales de las comunidades rurales en el nuevo Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena.

En ese mismo año comenzaron a funcionar, después de diversas actividades preparatorias, las misiones culturales para la educación rural, que han operado durante más de ochenta años, principalmente en zonas indígenas (Santiago Sierra, 1973). Las misiones, una especie de escuelas rurales ambulantes, tenían por propósito original el de preparar, adecuada y eficazmente, a los profesores de enseñanza rural, proporcionándoles los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad. La experiencia de las misiones fue saludada con mucho entusiasmo en el país y también por observadores extranjeros. Sin embargo, a la larga el impacto de las misiones culturales sobre las condiciones de vida de las comunidades indígenas fue míni-

mo y, como otros organismos gubernamentales del área educativa e indigenista, también sufrieron de raquíticos presupuestos y excesivo burocratismo.

Entre las ranuras de un ambiente político y agrario incierto, algunas voces intrépidas optaron por la educación rural e indígena, aquel viejo anhelo de algunos miembros de la clase ilustrada desde tiempos atrás. Entre ellos, es de notarse la pionera labor realizada por el maestro Moisés Sáenz, quien ocupara la subsecretaría de Educación en 1925, desde donde promovió la escuela rural con una nueva visión educativa para el país. Para Sáenz, la escuela rural estaba concebida como el centro de la comunidad, como el sustituto social de la Iglesia, en donde los niños aprenderían a trabajar y a vivir, antes de leer y escribir (Aguirre Beltrán, 1970). Esta filosofía, aplicada por la Secretaría de Educación en numerosas comunidades indígenas, fue el primer intento del Estado nacional de construir una educación propiamente para los indígenas mexicanos. Sáenz y sus maestros consideraban su tarea como un evangelio nacionalista orientado a integrar a México como nación y, por lo tanto, integrar a los indígenas en la nación. Los resultados de este evangelio fueron, ya entonces, poco alentadores. En los boletines de la Secretaría de Educación Pública, los maestros e inspectores se quejaban de la falta de recursos, de la burocratización, de la oposición de la Iglesia Católica (expresada por los militantes del movimiento cristero), y de la resistencia de las culturas indígenas, generalmente incomprendidas por los maestros rurales. El propio Moisés Sáenz reconoció posteriormente el fracaso de su generoso intento educativo.

Sin embargo, el impulso a la educación indígena no cesó. La Casa del Estudiante Indígena, empresa redentora, como la llamaron sus creadores, maravilloso experimento psicológico social, como lo calificó el secretario de Educación en la época de Calles, José Manuel Puig Casauranc, se estableció en 1925 y sobrevivió hasta 1932, cuando fue sustituida por los internados indígenas. El propósito inicial de las autoridades educativas fue reunir en la capital indios “puros” para someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres. Confiaban en que una vez adquiridos los hábitos y el idioma de los blancos, regresarían a sus comunidades a contagiar su nueva y superior forma de vida a sus vecinos y a actuar como líderes o consejeros de sus compañeros. El contacto de estos emisarios de sus pueblos con los ciudadanos contribuiría a acortar la distancia entre ambos, y a que se borrara poco a poco la desconfianza, la mala voluntad que en general se tiene en los pueblos indígenas

hacia los habitantes de las ciudades. Su éxito fue tal, que ya nadie se atrevería a afirmar que los indios eran incapaces de acceder a “la civilización,” y los egresados de la Casa decidieron buscar fortuna en la capital en vez de volver a sus comunidades para ayudar a sus congéneres. En 1933 fue clausurada la Casa del Estudiante Indígena, y en su lugar fueron creados en distintas regiones varios internados indígenas (Loyo, 1996; Aguirre Beltrán, 1973).

### EL CARDENISMO ANTE EL DESAFÍO

Hacia finales de la década de los veinte (durante el período gubernamental del maximato del ex presidente Calles) se acentuaron los conflictos políticos entre los llamados veteranos de la Revolución y los agraristas, y fue frenado el impulso de la reforma agraria. Con el apoyo oficial a la pequeña propiedad y la parcelación de los ejidos ya establecidos se frustraron los anhelos de muchas comunidades indígenas, a la vez que disminuyó el ritmo de reparto de tierras a los campesinos. Como consecuencia creció el número de jornaleros agrícolas y comenzaron a manifestarse las migraciones del campo a las ciudades y a los Estados Unidos (Meyer, 1978). En algunos conflictos armados regionales, los indígenas que seguían esperando el cumplimiento de la promesa zapatista (“tierra y libertad”, ahora también “tierra y escuelas”), se incorporaron a los grupos de “agraristas radicales”, pero éstos, como en Veracruz, fueron derrotados por el poder central. Por lo general los conflictos políticos entre las diversas corrientes pos-revolucionarias no tenían mayor relevancia para las comunidades indígenas y sus necesidades.

Fue creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas a principios de 1936 en el gobierno del presidente Cárdenas, con el propósito de coordinar los esfuerzos de las distintas dependencias del Ejecutivo a favor de la población indígena, carente de los más elementales beneficios de la civilización, sumida en la mayor pobreza y, en muchos casos, formando grupos aislados por completo del resto del país, recalcando que el interés especial que mueve al gobierno en favor de los indios no arranca del deseo de destacarlos como grupo étnico separado, manteniendo en pie indefinidamente sus problemas específicos, sino por el contrario, tiende a fundirlos y asimilarlos dentro del conjunto general de nuestra población. El DAAI desapareció en 1947, para ser sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública.

En la década de los treinta, la población indígena fue calculada en una quinta parte de la nacional; la mayoría era pobre, muy pobre, y vivía de la agricultura de subsistencia; también se encontraba aislada del resto del país. Según el historiador Luis González, escribiendo en los años setenta, “fuera de uno que otro poeta, ni los novelistas, ni los científicos sociales, ni los políticos vieron a lo indio merecedor de elogio” (González, 1979, p. 23).

El gobierno del presidente Cárdenas reactivó la reforma agraria y la redistribución de los latifundios, mediante la restitución de tierras comunales, en algunos casos, y la constitución de ejidos colectivos e individuales, en otros. De esta manera, la reforma agraria llegaría también a las lejanas comunidades indígenas en diversas regiones de la República. Prosiguió el impulso a las escuelas rurales, los internados indígenas y las misiones culturales.

La tierra, la educación y las vías de comunicación eran consideradas como elementos esenciales para promover el progreso y la integración de las comunidades indígenas. Uno de los principales obstáculos para estos objetivos era el hecho de que buena parte de la población indígena, sobre todo las mujeres, seguían siendo monolingües. Junto con la alfabetización se hizo necesaria una política de castellanización. Los lingüistas y pedagogos se reunían para discutir las metodologías más adecuadas. Algunos optaban por la enseñanza directa en español a los niños indígenas desde los primeros años de la escuela primaria. Otros, observando los fracasos anteriores, proponían un avance educativo en dos etapas: primero la alfabetización en lengua indígena y sólo posteriormente el paso a la instrucción en lengua castellana, la lengua nacional del país, según la Constitución. Había argumentos didácticos, lingüísticos y psicológicos para ambas posturas. El gobierno de Cárdenas invitó al establecimiento en México del Instituto Lingüístico de Verano, un organismo privado norteamericano dedicado al proselitismo evangélico, para que coadyuvara con el gobierno en las tareas de alfabetización en lengua indígena. El ILV mantuvo durante largos años una cómoda relación con el gobierno de México que lo usaba para alfabetizar a los indígenas en sus propias lenguas y sustraerlos del fanatismo religioso al cual habían sido sometidos por la iglesia católica en épocas anteriores. El debate sociolingüístico continuó durante varias décadas hasta que se estableció a nivel federal la educación indígena bilingüe en los años sesenta. En 1978 fue creado el subsistema de educación indígena con las escuelas indígenas bilingües a cargo de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP. Esto implicaba alfabetizar a los escolares en sus lenguas maternas indígenas y enseñar el castellano

posteriormente. Para ello se requerían cartillas y materiales didácticos en lenguas indígenas, maestros entrenados que pudieran impartir materias en sus propias lenguas y métodos adecuados para la enseñanza de un currículo nacional en situaciones de diversidad cultural y contextos sociales disímiles. Esta problemática no se logró resolver en el siglo xx, y sigue siendo un desafío en el siglo xxi.

Una de las expresiones más conocidas del nacionalismo cultural mexicano fue el movimiento pictórico, especialmente en su variante del muralismo, representado particularmente por los Tres Grandes, los pintores José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, quienes pintaron centenas de metros cuadrados de muros públicos a lo largo de varias décadas. Ellos, pero sobre todo Diego Rivera, reintrodujeron a los indígenas en la vena popular de su creación artística, enarbolando su lugar histórico y contemporáneo en el desarrollo nacional. La obra de los muralistas pronto atrajo la atención de los medios internacionales y el muralismo mexicano llegó a formar parte de las corrientes artísticas más modernas del mundo occidental. Los indígenas mexicanos, lejos de desaparecer, ocuparon su lugar en la pintura, el cine, la literatura y el folclor nacional (aunque su situación socioeconómica apenas iba mejorando poco a poco). Tal vez la mejor expresión de esta visión fue la inauguración del nuevo Museo Nacional de Antropología en 1964.

#### LA NUEVA POLÍTICA INDIGENISTA

La política indigenista del Estado mexicano fue formalmente promovida como política continental a partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano que tuvo lugar en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940. En este congreso se estableció el indigenismo como “la política que realizan los Estados americanos para atender y resolver los problemas que confrontan las poblaciones indígenas, con el objeto de integrarlas a la nacionalidad correspondiente” (Marroquín, 1972). México, que había promovido activamente la realización del congreso, suscribió plenamente estos objetivos y diseñó su política indigenista nacional, a lo largo de las siguientes décadas, en torno a estas metas. El presidente Lázaro Cárdenas sentenció, al dirigirse al Congreso, que el objetivo del indigenismo no era indianizar a México sino mexicanizar al indio.

A raíz del primer congreso indigenista interamericano, realizado en Pátzcuaro a invitación del gobierno mexicano en 1940, fue establecido en México

el Instituto Indigenista Interamericano, encabezado durante muchos años por Manuel Gamio. En 1948 el gobierno creó el Instituto Nacional Indigenista, cuyo primer director, Alfonso Caso, trazó las grandes líneas del indigenismo institucional de la época del “nacionalismo revolucionario”. El indigenismo, decía Caso, era una política pública, la cual consistía en una decisión gubernamental, expresada por convenios internacionales, de actos legislativos y administrativos que tienen por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación. Se trata entonces de una aculturación planificada por el gobierno mexicano para llevar a las comunidades indígenas los elementos culturales que se consideraran de valor positivo para sustituir los elementos culturales que se considerasen negativos en las propias comunidades indígenas (Caso, 1962).

A través de sus centros coordinadores indigenistas, que fueron establecidos progresivamente en las principales regiones indígenas del país, el INI se propuso atender las necesidades de las comunidades indígenas en materia de educación, salud y promoción económica, incluyendo pequeñas obras de infraestructura. El INI tenía por objetivo hacer realidad la consigna de “mexicanizar al indio”, lanzada por el presidente Cárdenas en su discurso ante el congreso de Pátzcuaro en 1940. El indigenismo, pues, fue desde el principio una política del Estado mexicano diseñada y llevada a cabo por intelectuales mestizos en beneficio de los indígenas, pero sin la participación de éstos. Un experimento de ingeniería social, concepto muy de moda en las Ciencias Sociales en los años cincuenta. Sus fundadores esperaban que el INI pudiera coordinar las actividades de los distintos sectores del gobierno federal en beneficio de las poblaciones indígenas. Esto sólo se logró parcialmente, ya que las secretarías de estado siempre han sido muy celosas del manejo de sus programas y presupuestos. En consecuencia, el Instituto Nacional Indigenista se transformó en una agencia del poder ejecutivo con programa y presupuesto propios (este último siempre insuficiente a lo largo de los sexenios).

Sus mayores logros se obtuvieron en el área de la educación bilingüe, restringida a nivel de las escuelas primarias y los albergues escolares. También influyó en ampliar la red de los servicios de salud a las comunidades indígenas carentes de estos servicios; y en la promoción de pequeños proyectos productivos rurales con el objeto de crear oportunidades de ocupación productiva para la población y aumentar su poder de compra y sus niveles de consumo.

Durante treinta años, hasta mediados de los ochenta, el indigenismo mexicano fue presentado, aún a nivel internacional, como un modelo de política progresista, cuando no revolucionaria. Su principal teórico, Gonzalo Aguirre Beltrán, decía que la finalidad última del indigenismo era la formación de una nación a partir de la pluralidad de grupos étnicos establecidos en el territorio, que constituye la base material del Estado, y el indigenista tenía puesto su interés en la nación como una globalidad, y no en el indio como una particularidad (Aguirre Beltrán, 1976, pp. 53, 67). Desde sus primeros años, el indigenismo fue considerado coto privilegiado de la antropología. Alfonso Caso diría incluso que el indigenismo era la forma de ser de la antropología mexicana.

#### PROBLEMAS DE DEFINICIÓN

La identificación de la población indígena en el país sigue siendo un tema de debates y controversias; un problema no resuelto. Habiendo sido descartado desde hace décadas el criterio biológico o racial, la antropología mexicana se inclinó tempranamente por los indicadores culturales. De éstos, el que ha prevalecido es el lingüístico. Los estudios antropológicos también acuñaron el concepto de “comunidad” y “pueblo” como unidad territorial, social, cultural y a veces económica, para distinguir a la población rural indígena de la de los ranchos y asentamientos de campesinos no indígenas. La diferenciación étnica de la población se entrelazó con la terminología agraria que apareció en la Constitución del 17 y en las leyes de la materia, creando confusiones semánticas y conceptuales que subsisten en las Ciencias Sociales hasta la actualidad. Alfonso Caso, fundador del Instituto Nacional Indigenista, escribió hace más de medio siglo:

Es indio aquel que se siente pertenecer a una comunidad indígena, y es comunidad indígena aquella en la que predominan elementos somáticos no europeos, que habla preferentemente una lengua indígena, que posee en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proporción y que, por último, tiene un sentido social de comunidad aislada dentro de las otras comunidades que la rodean, que la hace distinguirse de los pueblos de blancos y mestizos (Caso, 1958, p. 16).



Esta definición que contiene elementos somáticos, culturales y subjetivos a la vez fue el sustento durante décadas, no sólo de la investigación en antropología social, sino también de la acción práctica indigenista del Estado mexicano.

La definición de la población indígena estuvo determinada no tanto por criterios académicos y/o científicos, sino por las necesidades de las políticas públicas. Para orientar desde el principio la acción indigenista, “se consideró a la comunidad como un todo indivisible, poseedora de una cultura cuyas constelaciones están interrelacionadas en forma tal que la modificación armónica, el mejoramiento y la modernización sólo pueden conseguirse si se atacan conjuntamente los ángulos importantes” (Aguirre Beltrán y Pozas Arciniega, 1954, p. 178). Pero la visión integradora del enfoque indigenista se fue perdiendo a los pocos años, y en la década de los setenta fue sectorializada según las necesidades de la administración pública, que enfocaron de preferencia a la población marginada y pobre, es decir a la que tenía carencias, dejando a un lado las características culturales (Sariego Rodríguez, 2003). Esta tendencia la ilustra el Programa de Educación, Salud y Alimentación del gobierno mexicano (Progresá), establecido en 1997, que enfocó a los individuos que pertenecen a las familias rurales más pobres en localidades con altos grados de marginación, suponiendo que éstas son fundamentalmente indígenas.

#### LA VISIÓN ALTERNATIVA

Contra la visión oficial del indigenismo comenzaron a alzarse voces de algunos antropólogos jóvenes y de un creciente número de profesionistas y líderes indígenas, muchos de los cuales habían salido de las filas del propio Instituto Nacional Indigenista. Su crítica se enfocó también hacia la creciente burocratización de esta institución y a su destacado papel como el organismo de control político. El INI respondió con una apertura bajo el nombre de “indigenismo participativo”, pero en la realidad sus presupuestos seguían disminuyendo y la participación indígena fue más “cosmética” que real. En 1990 México ratificó el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo. Entre otros puntos, este convenio establece la obligación de los estados de “consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones

representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente”. La ratificación de México de este convenio fue uno de los antecedentes de la reforma constitucional de 1992. Esto dio la oportunidad a algunas organizaciones indígenas de presentar quejas ante la OIT por el no cumplimiento de México de sus obligaciones internacionales en materia de derechos indígenas.

#### LA REFORMA DEL ARTÍCULO CUARTO CONSTITUCIONAL EN 1992

Conforme se acercaba la fecha del Quinto Centenario del “descubrimiento de América”, ahora “Encuentro de dos mundos”, algunos organismos internacionales y los gobiernos de los países iberoamericanos se dieron a la tarea de organizar eventos conmemorativos; la presión de las organizaciones indígenas, que se opuso masivamente a que se celebrara el infausto comienzo de “la invasión europea” se hizo más intensa. Respondiendo a este espíritu, el gobierno de Salinas de Gortari promovió en 1992 una reforma del Artículo 4º constitucional que a la letra reza: “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquéllos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley”.

Por primera vez los indígenas no solamente eran reconocidos como pueblos en la Constitución política de México, sino también se les atribuye el origen de la composición pluricultural de la Nación. Si bien la ley protegerá y promoverá las culturas indígenas en sus distintas manifestaciones, y tomará en cuenta sus prácticas y costumbres en los juicios y procedimientos agrarios, el flamante Artículo 4º no mencionaba los derechos humanos de los pueblos indígenas. Dos factores intervinieron para complicar la vigencia de este artículo constitucional. En primer lugar, durante nueve años, hasta su derogación, prácticamente fue ignorado y no se le dio ningún seguimiento efectivo ni fueron redactadas las leyes a que hace referencia. En segundo lugar, el mismo año de 1992 fue reformado el Artículo 27 constitucional, que clausuró definitivamente la reforma agraria en el país y que abrió el camino a la privatización de las

tierras ejidales y comunales. En tanto muchas de las violaciones a los derechos humanos de las comunidades indígenas tienen carácter agrario, la reforma constitucional en esa materia modificó de una vez por todas las reglas del juego a las que habían de someterse de ahora en adelante estas comunidades.

### LOS PUEBLOS INDÍGENAS SE ORGANIZAN

El Congreso Indígena organizado en 1974 por el gobierno de Chiapas y la diócesis de San Cristóbal de las Casas para hacer frente a las crecientes demandas y a la conflictividad de las zonas indígenas por los cambios socio-económicos en la región, impulsó el desarrollo de un nuevo lenguaje de derechos humanos entre las organizaciones indígenas que se iban formando en el país. El gobierno del presidente Echeverría (1970-1976) organizó un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975, del cual surgió el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), compuesto de varios Consejos Supremos Indígenas regionales, controlados por el PRI y por la Confederación Nacional Campesina, para encauzar las inquietudes de los movimientos indígenas independientes, pero pronto estos Consejos fueron rebasados por la dinámica organizacional de los movimientos de base. Fueron construidos algunos Centros Ceremoniales en regiones indígenas clave, con gran aparato de publicidad y elevado costo para el erario nacional.

El proceso de concientización desencadenado por estos eventos diversos a lo largo de más de veinte años puede ser ejemplificado con su evolución en el estado de Chiapas, tal vez la región indígena del país más estudiada por investigadores nacionales y extranjeros desde la década de los cuarenta. La vieja estructura agraria basada en la concentración de la tierra cultivable en grandes fincas o haciendas, disponiendo de abundante mano de obra indígena en calidad de baldíos o mozos colonos (formas de peonaje de origen colonial) comenzó a resquebrajarse con una reforma agraria tardía y sobre todo con la colonización de la Selva Lacandona a partir de los años cincuenta. Las primeras organizaciones indígenas surgieron entre los migrantes de distintas partes del estado y de otras entidades que reclamaban el derecho a la tierra. Influidos por la Teología de la Liberación, difundida por los catequistas de la diócesis católica de San Cristóbal de las Casas, estas organizaciones asumieron un discurso liberacionista y reivindicatorio, algunas veces aún milenarista y mesiánico. En

los setenta, numerosas organizaciones comenzaron a competir por adeptos y esferas de influencia, produciéndose a la vez la amalgamación de algunas y la división de otras. A la influencia de los catequistas de la ahora llamada teología india, se agregó la de los asesores maoístas de algunas organizaciones políticas radicales del centro de la República, el proselitismo de grupos evangélicos protestantes, los programas de los partidos políticos activos en el estado, así como los intereses de diversas instancias de gobierno. A partir de los ochenta participó activamente en el proceso de concientización colectiva el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Con el tiempo, la unidad que se había logrado forjar en la lucha indígena se quebrantó debido a divisiones y conflictos internos, así como a los éxitos de la estrategia gubernamental orientada a dismantelar, manipular y cooptar las organizaciones independientes.

La demanda indígena se amplió durante los años noventa, a través de múltiples actividades de las organizaciones civiles, a las cuales se agregó el considerable impacto que tuvo a nivel nacional e internacional el levantamiento a principios de 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas.<sup>3</sup> Después de algunos días de enfrentamientos violentos, el gobierno federal y los zapatistas acordaron un cese del fuego que fue seguido de varios meses de negociaciones. A principios de 1996 se firmaron los Acuerdos de San Andrés Larráinzar sobre derechos y cultura indígena.<sup>4</sup>

Además de la lucha por la tierra, los servicios sociales (agua, educación, salud, electricidad) y los apoyos necesarios para la producción y la comercialización, los campesinos indígenas se organizaron también en torno a la idea de autonomía, concepto que adquirió mayor fuerza política después del levantamiento armado del EZLN en 1994. Varias organizaciones indígenas regionales y nacionales, tales como la Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA), el Frente Independiente de Pueblos Indígenas (FIPI), el Congreso Nacional Indígena, la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC), o bien la Coalición de Campesinos y Estudiantes del Istmo (Cocci) y los Servicios del Pueblo Mixe (Ser) en Oaxaca, pugnaron por distintas formas de autonomía, según las circunstancias locales y coyunturales.

<sup>3</sup> La bibliografía sobre este movimiento es considerable. Baste citar, entre muchas otras valiosas contribuciones, a Mattiace, Hernández y Rus (2002). Para una visión de conjunto de la rebelión zapatista, véase Harvey (2000).

<sup>4</sup> Éste era el tema de la primera mesa de negociaciones. Las siguientes mesas no se realizaron, por lo que los acuerdos firmados cubrieron nada más esta temática.

Pronto contendieron dos concepciones distintas de la autonomía: *la regional y la comunitaria*. La primera se cristalizó a través de la propuesta de la ANIPA de crear Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP) en el país, como un cuarto nivel de gobierno regional entre los municipios libres y los estados soberanos, ambos constitucionales. La propuesta fue ampliamente discutida en congresos y mesas redondas, así como en la prensa, y fue introducida en las negociaciones de paz entre el gobierno federal y los zapatistas, en San Andrés Larráinzar (1995-1996). Como es sabido, el gobierno rechazó entonces la idea de la autonomía indígena, considerándola altamente peligrosa para la estabilidad e integridad del país. En los medios, diversos comentaristas se lanzaron contra el peligro de la balcanización y el separatismo que llegarían, si fuera reconocido el derecho a la autonomía.

Pasaron más meses de controversias abiertas y conversaciones discretas entre los actores para que la Comisión de Concordia y Pacificación del Congreso de la Unión preparara un texto conocido como la Ley Cocopa, que sería la base de la nueva legislación prevista en los Acuerdos. Si bien fue parte de los Acuerdos, pero contrariando los compromisos que había asumido, el gobierno de Ernesto Zedillo decidió no proceder con la legislación, traicionando así las esperanzas que las negociaciones habían despertado entre los pueblos indígenas y en buena parte de la opinión pública nacional. En 2000, el presidente Fox, recién electo, envió la Ley Cocopa al Congreso sin mayores explicaciones, el cual aprueba en 2001, con el apoyo de todas las fracciones parlamentarias, y con la reforma del Artículo 2º constitucional que ahora “reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación...”. Esta reforma, como señala González Galván, representa una modificación fundamental del principio de constitución de la nación mexicana, ya que con ella el poder constituyente reconoció principios inéditos: el pluralismo cultural, el pluralismo político y el pluralismo jurídico, que marcan la pauta del país hacia un Estado pluricultural de derecho (González Galván, 2005).

#### LAS POLÉMICAS Y LOS DESENCUENTROS

La disputa por la territorialidad ha sido uno de los elementos perennes de los conflictos locales en las regiones indígenas de México. La reivindicación de la autonomía vino acompañada por la necesidad —cuando menos en Chiapas—

de la remunicipalización, ya que en este estado —a diferencia de Oaxaca, por ejemplo— la mayoría de los municipios diseñados en otras épocas por la legislatura local correspondían a los intereses de la élite mestiza del estado vinculada con la tradicional casta de grandes terratenientes. En 1999, el gobierno decretó unilateralmente la constitución de siete nuevos municipios en Chiapas, con el objeto de “buscar la distensión y la reconciliación”, pero ni los derechos económicos ni los sociales y culturales de las comunidades indígenas mejoraron en consecuencia (Leyva y Burguete, 2007).

La educación pública llegó a ser uno de los espacios esenciales donde se aplicaron los postulados del indigenismo y se dirimieron numerosas controversias teóricas y metodológicas sobre el tema de la educación indígena. Estos debates comenzaron desde los años veinte en torno a la escuela rural, los programas de castellanización, la escolarización en lengua indígena, hasta llegar a finales de siglo al concepto de la educación intercultural bilingüe. El indigenismo burocrático, corporativista y clientelista del Estado fue cuestionado de manera creciente desde los años setenta por algunos de sus más entusiastas practicantes: los antropólogos al servicio de las políticas públicas, pero también y sobre todo, por el emergente movimiento indígena, muchos de cuyos líderes y voceros eran maestros y promotores formados precisamente en las instituciones indigenistas. No sólo se trata de un caso del hijo rebelde rebelándose contra su padre, sino de un cuestionamiento ideológico, teórico, político y cultural que reconocía las limitaciones de un modelo integrador en un mundo globalizado y diversificado, donde el multiculturalismo y la diversidad eran ahora reconocidos como una realidad, como un modelo de participación democrática y también como un principio ético.

A lo largo de este proceso aparece una nueva élite intelectual indígena integrada principalmente por maestros, promotores y etnolingüistas formados en las escuelas y en los proyectos gubernamentales, algunos de los cuales actuaban desde la década de los treinta y cuarenta. Años más tarde, se acercan a las nuevas tendencias liberadoras de la Iglesia, de los grupos políticos de izquierda que llegaban de los centros urbanos, o de las organizaciones de la sociedad civil que comienzan a multiplicarse en los años ochenta a la par que crece la demanda popular por un cambio democrático en el país. Otra parte de esta élite indígena, sin embargo, se inserta en las estructuras políticas locales y regionales del PRI para participar en los mecanismos de dominación, intermediación, clientelismo, caciquismo y corrupción que caracterizaron al país durante el siglo xx.

Eso no significa que no haya sido posible lograr avances y progresos para sus comunidades y bases sociales, sin lo cual no habrían podido alcanzar los éxitos individuales que muchos de sus integrantes lograron en ese periodo. El apoyo rural e indígena al PRI explica la persistencia de los cuadros de ese partido en el poder estatal en varias entidades de alta población indígena en México hasta la fecha. Tampoco se puede minimizar la influencia que durante muchos años mantuvo la Confederación Nacional Campesina (CNC) en el régimen corporativista que caracterizó al sistema político mexicano.

Como consecuencia de la organización de la sociedad civil, y aprovechando un lenguaje populista, distinto al del indigenismo clásico, que imperaba en algunos círculos gubernamentales en los años setenta, fue incorporado en el discurso hegemónico un giro etnicista, en el cual los indígenas aparecían como víctimas históricas de un largo proceso de opresión y explotación, cuya hora de liberación colectiva habría de llegar pronto mediante una lucha tenaz, un objetivo claro y la anhelada auto-organización de la sociedad. Esto había sido prefigurado en los discursos anticolonialistas y de liberación nacional que eran corrientes en el entonces llamado Tercer Mundo (Stavenhagen, 1997), y que fue adoptado en diversos sectores de la población (estudiantes, sindicalistas, movimientos de pobladores urbanos, partidos nacionalistas y de izquierda).

La idea de la multiculturalidad como característica del pueblo mexicano en su conjunto y el multiculturalismo como respuesta de política pública a esta diversidad a través de programas y proyectos coherentes en beneficio de la población indígena tardó en ser aceptada, y es cuestionada y criticada por muchos actores sociales. Se dice, por ejemplo, que “encerrar” a los indígenas en sus comunidades con identidades culturales propias sería negarles el camino al progreso y el desarrollo. Reconocer legalmente sus usos y costumbres sería negar derechos humanos individuales a sus miembros, sobre todo a las mujeres indígenas. Desarrollar el plurilingüismo contribuiría a mermar la unidad nacional y a incitar al odio interracial entre los mexicanos. Por otra parte, hay quienes se preguntan si el multiculturalismo no es una mera distracción que sirve a las clases dominantes para mantener una estructura altamente desigual en lo económico y social.

Una de las controversias más agudas ha tenido lugar en torno a la cuestión de los derechos individuales y colectivos, como si éstos fueran mutuamente excluyentes. Ante la demanda indígena por el reconocimiento de los pueblos como sujetos de derecho y por la autonomía como una forma de ejercicio de sus

derechos, se argumenta que, de ser aceptada la idea de derechos de los pueblos indígenas, se violarían las libertades individuales de las personas garantizadas en nuestras leyes. Se dice, por ejemplo, que reconocer oficialmente el derecho indígena (usos y costumbres) llevaría a la violación inevitable de los derechos individuales de los indígenas, especialmente de las mujeres indígenas; que la tenencia colectiva de la tierra contradice el derecho a la propiedad privada; que el acceso de las comunidades a los recursos naturales frenaría el desarrollo del país; y como si eso fuera poco, que la autonomía indígena socavaría la unidad nacional y haría peligrar el Estado mexicano. A estos criterios se agrega con frecuencia la pregunta crítica de por qué habría que “dar” a los indígenas derechos especiales que otros mexicanos no tienen, concluyendo que esto sería una forma de discriminación en contra de los mexicanos no indígenas que “también tenemos derechos”.

Por otra parte, quienes asumen la existencia de los derechos colectivos de los pueblos indígenas se dividen, por así decirlo de alguna manera, en dos corrientes. Por una parte estarían aquellos que algunos llaman indianistas, quienes idealizan la unidad y solidaridad de las comunidades tradicionales indígenas, su vinculación estrecha con la tierra, los recursos naturales y el medio ambiente. Diversos planteamientos de algunas organizaciones indígenas han asumido esta postura, alegando además que todos los males que sufren estas comunidades y los pueblos indígenas en general no son más que el resultado del genocidio y etnocidio cometidos por los conquistadores y colonizadores españoles. Esta tendencia tiene también adeptos entre algunos estudiosos y encontró su más brillante expositor hace algunas décadas en el autor de *México profundo* (Bonfil Batalla, 1987). La otra corriente se deriva no tanto de una idea de la comunidad, sino del concepto jurídico-político de pueblo, identificado en términos étnico-culturales y portador de derechos humanos. Es esta corriente la que ha impulsado el movimiento indígena politizado en México y en otros países, y que ya forma parte del discurso jurídico y político del país, así como a nivel internacional. Concebido de esta manera, el pueblo indígena es el sujeto histórico del derecho colectivo que comparten todos los pueblos, el derecho de libre determinación del cual, según interpretaciones contemporáneas, se derivan los demás derechos tanto colectivos como individuales. En esta visión, la comunidad está subordinada a la noción más general de pueblo indígena. La controversia entre los derechos colectivos y los derechos individuales ha dividido a legisladores, magistrados, juristas, políticos, comentaristas y científicos sociales, así como a



los propios indígenas. Por ello, y porque está fundamentada en perspectivas filosóficas divergentes, no será resuelta en lapso breve.

Con frecuencia se afirma que el derecho indígena discrimina contra las mujeres y se citan ejemplos de la discriminación que sufren las mujeres en sus propias comunidades a mano de los varones indígenas. Respondiendo a estas preocupaciones y a esta realidad, una de las primeras medidas adoptadas por el EZLN en las áreas bajo su control en 1994 fue la adopción de una Ley de Derechos de las Mujeres. Esta apertura estimuló la creciente participación de las mujeres en la vida política y social de las comunidades zapatistas y tuvo un efecto indirecto en numerosas organizaciones de la sociedad civil con creciente participación de mujeres indígenas. Los derechos de las mujeres indígenas figuran ahora de manera prominente en las diversas leyes estatales y en los programas de gobierno para los pueblos indígenas.

Si bien a principios del siglo xx se hablaba en México todavía de razas indígenas, este término de connotaciones biológicas que ha sido usado a lo largo del siglo pasado como un instrumento para discriminar en contra de los pueblos así denominados fue sustituido en el lenguaje oficial por el concepto de comunidad. Los indígenas, se decía, son aquellos mexicanos que viven en comunidades indígenas, y éstas tienen determinadas características lingüísticas, culturales y sociales que comparten en común, tales como un territorio, un ambiente, una historia compartida. A los criterios culturales se agrega ahora la autodefinición, que ha sido recogida en el derecho internacional. En el futuro será necesario precisar el término de pueblo indígena y comunidad indígena para definir a los sujetos de los derechos de libre determinación y autonomía incluidos en la Constitución.

Como la sociedad civil en general, las organizaciones indígenas representan un conjunto de intereses y tendencias diversas que no han logrado constituir un movimiento indígena unificado y bien estructurado. Aún cuando una parte del liderazgo indígena proviene efectivamente de las bases comunitarias y se encuentra vinculado con la problemática local y regional, más que con las preocupaciones políticas nacionales, también es cierto que con frecuencia las estructuras políticas partidistas y las instituciones oficiales han contribuido a captar y cooptar a los líderes indígenas, debilitando así la capacidad de acción independiente y autónoma de los conjuntos indígenas. El movimiento indígena ha contado con la simpatía y frecuentemente con el apoyo activo de sectores de la sociedad civil, sobre todo de aquellos vinculados con la defensa de los de-

rechos humanos, pero las alianzas efectivas entre las organizaciones indígenas y otras organizaciones populares, gremiales, sindicales, campesinas, estudiantiles han sido frágiles y pasajeras en el mejor de los casos. El activismo indígena tuvo un impacto importante durante las negociaciones de paz entre el gobierno y el EZLN a mediados y fines de los noventa, pero no tuvo la fuerza suficiente para intervenir de manera efectiva en el debate sobre la reforma indígena en el Congreso de la Unión. Desde entonces, este movimiento se ha debilitado y fragmentado aún más, por lo cual no está bien estructurado el actor social y político que más interés y capacidad tendría para hacer efectiva la legislación nacional y los nuevos instrumentos internacionales de derechos humanos.<sup>5</sup>

#### LA NUEVA ETAPA: LA CIUDADANÍA MULTICULTURAL

El ejercicio de la ciudadanía tiene numerosas facetas. Los indígenas han disfrutado desde hace un siglo los derechos civiles y políticos formales, pero con muchas restricciones en la práctica cotidiana. Millones de campesinos en comunidades rurales y ejidos obtuvieron derechos agrarios según el original Artículo 27 constitucional. En los años del llamado régimen de la Revolución, los indígenas fueron tratados como objeto de las políticas agrarias y sociales del Estado monopartidista corporativo. A partir de la reforma constitucional de los artículos cuarto y veintisiete de 1992, se constituyó un régimen de “ciudadanía neoliberal”, según el cual las personas indígenas serían agentes libres e independientes en la economía de mercado. El nuevo marco constitucional abre la perspectiva de que se pueda construir un nuevo régimen de ciudadanía intercultural en el cual los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas sean reconocidos, respetados y rehabilitados.

En los foros internacionales se habla ahora de “desarrollo con identidad,” ya que bajo los modelos de desarrollo que han sido impuestos a los pueblos indígenas (desarrollo corporativista y neoliberal) éstos obtuvieron magros resultados. Queda por verse cómo puede hacerse realidad en el mundo globalizado la aspiración, tantas veces expresada por los pueblos indígenas, de un desarrollo sustentable, alternativo, culturalmente sensible y orientado hacia la

<sup>5</sup> La ONU promulgó la Declaración de la ONU sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007.

satisfacción de las necesidades de los muchos, en vez de los beneficios para unos cuantos. Uno de los derechos internacionales en los que más están insistiendo los pueblos indígenas es en el derecho al consentimiento previo, libre e informado, que poco a poco se va insertando en los regímenes jurídicos domésticos (legislación especial, fallos de los tribunales). No siendo una característica inmutable y eterna, la identidad indígena se ha ido acoplado a los vaivenes de la economía globalizada. El mismo espacio que permite la existencia de una ciudadanía multicultural también presiona para que las identidades sean consideradas como una mercancía más de la globalidad, que puede ser construida voluntariamente, negociada con el poder, vendida al mejor postor y consumida por una ávida clientela.<sup>6</sup> Un futuro poco alentador para los pueblos indígenas de México, quienes merecen un elenco más amplio de posibilidades en un país multicultural, al iniciar el camino hacia el tricentenario. Construir una ciudadanía indígena multicultural es tener otra visión de país, un país más justo, más equitativo, respetuoso del medio ambiente, protector de los bienes colectivos, constructivo y no destructivo, pacífico y no violento, en el cual puedan convivir los individuos, los pueblos y las culturas.

No cabe duda que en el plazo de un siglo ha cambiado la relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas. Pero a pesar de la retórica política, el discurso de los derechos humanos, la legislación nacional e internacional, así como los considerables cambios socioeconómicos y demográficos, esa relación aún denota una problemática no resuelta de la sociedad mexicana. En términos generales, debemos reconocer que los ideales progresistas de algunos sectores involucrados en el movimiento revolucionario mexicano de principios del siglo xx, que se cristalizaron en torno a la reforma agraria y la escuela rural, imprimieron una línea ideológica a la acción indigenista de la primera mitad del siglo, que se cristalizó en la primera etapa del indigenismo oficial. No solamente se trataba de “mexicanizar al indio”, mediante medidas de asimilación y modernización dirigidas por el Estado benefactor hacia las comunidades marginadas y tradicionales, sino también se pensó llegar así a la integración de una nación más igualitaria, equilibrada y fuerte frente a las presiones del exterior. En un proceso de aculturación dirigido desde el Estado, los pueblos indígenas estaban destinados a desaparecer como tales. Quedarían, como recuerdo de un glorioso

<sup>6</sup> El Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (Fonart) de la Secretaría de Desarrollo Social, ha tenido un importante papel en este proceso desde su creación en 1974.

pasado, el Museo Nacional de Antropología y la prolífica investigación antropológica de varias generaciones de estudiosos en los campos de la arqueología, la etnohistoria, la lingüística, y la antropología cultural.

Pero las realidades del siglo xx condujeron al país por otros rumbos. La corriente indigenista fue cooptada y avasallada por el Estado corporativo con el patrimonialismo, el clientelismo y el autoritarismo. Los promotores culturales indígenas, anunciados como portadores de la buena nueva del desarrollo y la modernización, pronto se transformaron en transmisores de las correas del poder y de la corrupción que penetró hasta los últimos recovecos del México indígena y rural. Crecieron los conflictos y las desigualdades inter- e intracomunales, la burocratización se asentó en las instituciones estatales. El modelo de desarrollo implantado a partir de los años cincuenta pronto aisló e ignoró al campesino indígena, y la acción indigenista se fue transformando en mera extensión de un asistencialismo más o menos ilustrado. Durante sexenios, una secuela de candidatos presidenciales afirmaba su amor por los indios, se disculpaba ante ellos por las promesas no cumplidas, empeñaba su palabra en colmar los rezagos ancestrales y luego, olvidándose de todo ello, seguía haciendo lo mismo.

A partir de los setenta, el indigenismo oficial entró en crisis y el modelo de crecimiento se olvidó de los principios de la Revolución Mexicana. Con la llegada de la globalización neoliberal, el campo mexicano acabó desintegrándose, millones de indígenas emigraron a las ciudades o a Estados Unidos, las desigualdades económicas y sociales entre los de arriba y los de abajo se ampliaron, y los indígenas fueron exhortados por el poder a ser más competitivos en la lucha por la supervivencia de la era del mercado libre. A la aculturación corporativa siguió ahora el individualismo pluralista. No importaba si fueran indios o dejaran de serlo mientras laboraban y consumían en la nueva economía global.

Frente a estas corrientes que alimentaron las principales décadas del siglo xx, se alzó, primero como resistencia pasiva y luego con voz altisonante, la presencia persistente de los pueblos y comunidades indígenas, esa civilización del México profundo del que nos hablaba Bonfil. A través de sus diversas expresiones, el movimiento social indígena viene planteando nuevas alternativas de vinculación con el Estado mexicano. Apoyado en recientes desarrollos internacionales, así como en nuevas perspectivas de las Ciencias Sociales, las Humanidades y el Derecho, se ha ido consolidando una tercera perspectiva. El modelo de la ciudadanía multicultural se expresa en el campo de la autonomía

democrática, en el pluralismo legal, en la educación intercultural, en las vías alternativas al desarrollo que cuestionan al desgastado modelo neoliberal globalizador, que estalló, ya debilitado por sus propias contradicciones, en 2008.

Objeto de debates y controversias, el concepto de multiculturalismo parte de la realidad que numerosos países conforman sociedades nacionales culturalmente diversas, plurales y a veces aún fragmentadas. Sólo en ciertos casos estas realidades son reconocidas en el marco constitucional y legislativo, como en algunos regímenes federales o autonómicos. Los estados nacionales, que a lo largo del siglo xx se han embarcado en un proceso de ampliación de las libertades democráticas de sus ciudadanos, reconocen hoy en día que el respeto a los derechos colectivos de las comunidades culturalmente diversificadas constituye una parte esencial de la democracia contemporánea. Compaginar los derechos humanos individuales universales con los derechos de las colectividades culturalmente diferenciadas, en un marco de participación y justicia social, es una de las grandes tareas que enfrentan numerosos países en el mundo. México es uno de ellos, por lo que la búsqueda del modelo adecuado de ciudadanía cultural de los pueblos indígenas representa un apto desafío para el Primer Centenario de la Revolución.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1976), *Obra polémica*, México, SEP-INAH.  
 ————— (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Secretaría de Educación Pública (SepSetentas).  
 ————— (1970), *Antología de Moisés Sáenz*, México, Editorial Oasis.  
 ————— y Ricardo Pozas Arciniega (1954), *La política indigenista en México. Métodos y resultados*, México, Instituto Nacional Indigenista.  
 Bonfil Batalla, Guillermo (1987), *México profundo: una civilización negada*, México, SEP.  
 Caso, Alfonso (1962), *Los centros coordinadores indigenistas*, México, Instituto Nacional Indigenista.  
 ————— (1958), *Indigenismo*, México, Instituto Nacional Indigenista.  
 Gamio, Manuel (1966), *Consideraciones: sobre el problema indígena*, México, Instituto Indigenista Interamericano.

- Gamio, Manuel (1960) [1916], *Forjando Patria*, México, Editorial Porrúa.
- González, Luis (1979), *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los artífices del cardenismo*, vol. 14, México, El Colegio de México.
- González Galván, Jorge Alberto (2005), “Las decisiones políticas fundamentales en materia indígena: el Estado pluricultural de derecho en México”, en Ordóñez Cifuentes, José Emilio Rolando (coord.), *Pluralismo jurídico y pueblos indígenas. XIII Jornadas Lascasianas Internacionales*, México, IJ/UNAM, pp. 89-110.
- Harvey, Neil (2000), *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*, México, Ediciones Era.
- Kourí, Emilio (coord.) (2009), *En busca de Molina Enríquez. Cien años de los grandes problemas nacionales*, México, El Colegio de México (Jornadas, 156).
- Krauze, Enrique (1977), *Historia de la Revolución Mexicana: período 1924-1928. La reconstrucción económica*, vol. 10, México, El Colegio de México.
- Leyva Solano, Xóchitl y Araceli Burguete Cal y Mayor (coords.) (2007), *La remunicipalización de Chiapas*, México, CIESAS.
- Loyo, Engracia (1996), “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 1, julio-septiembre.
- Marroquín, Alejandro D. (1972), *Balance del indigenismo*, México, Instituto Indigenista Interamericano.
- Mattiace, Shannan L., Rosalva Aída Hernández y Jan Rus (eds.) (2002), *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*, México, CIESAS.
- Meyer, Lorenzo (1978), *Historia de la Revolución Mexicana 1928-1934. El conflicto social y los gobiernos del maximato*, vol. 13, México, El Colegio de México.
- Santiago Sierra, Augusto (1973), *Las misiones culturales (1923-1973)*, México, SEP.
- Sariego Rodríguez, Juan Luis (2003), “Políticas indigenistas y criterios de identificación de la población indígena en México”, en Lartigue, Francois y André Quesnel, *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México*, México, CIESAS.
- Stavenhagen, Rodolfo (2010), “Hacia la ciudadanía multicultural: la lucha por los derechos indígenas”, *Los grandes problemas de México*, vol. 5, México, El Colegio de México.

- Stavenhagen, Rodolfo (1997), "Las organizaciones indígenas, actores emergentes en América Latina", *Revista de la CEPAL*, núm. 62, agosto, Santiago de Chile, pp. 61-73.
- Valdés, Luz María (1995), *Los indios en los censos de población*, México, UNAM.
- (1988), *El perfil demográfico de los indios mexicanos*, México, Siglo XXI Editores.

# Educación intercultural en México

## ¿por qué y para quién?

LAURA BENSASSON

El concepto de interculturalidad adquirió relieve inicialmente en los países europeos y en Estados Unidos, por la necesidad de integrar la población inmigrante, en constante aumento, a su territorio. Después se propagó a las naciones latinoamericanas, y por último fue introducida a nuestro país, en su modalidad educativa, por las exigencias establecidas en los documentos internacionales vinculantes suscritos por el gobierno mexicano, con respecto a los derechos colectivos de los que deberían gozar los pueblos indígenas.

De cualquier manera, la interculturalidad nos remite a la existencia de culturas diferentes y políticamente asimétricas y a la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no-dominantes. En nuestro país y en otros de América Latina, a estas culturas diferentes se les adjudica el nombre genérico y masificante de indígenas, lo cual muestra, de por sí, el desconocimiento y el disimulado desprecio de los que son objeto; de ahí que se antoje natural la generosa idea de una educación intercultural especialmente diseñada para ellos, a condición de que no afecte a la población mayoritaria.



Al presentar una propuesta pedagógica para la revitalización de la lengua náhuatl en el estado de Morelos y la elaboración de materiales didácticos para su aprendizaje como argumento de mi tesis doctoral, tuve que abordar necesariamente las políticas lingüísticas y me pregunté sobre la real posibilidad y capacidad de la modalidad intercultural bilingüe en favor de nuestras lenguas autóctonas; del náhuatl sobre todo.

Mi conclusión fue que, en vista de la privatización de los servicios educativos, la injerencia de instancias supra-nacionales en nuestros asuntos domésticos y la pérdida de nuestros mejores recursos económicos, el Estado mexicano no podría destinar los recursos necesarios para los educación destinada a la población indígena; más sobre todo, cabe dudar de otorgar a sus lenguas su real rango al que tienen derecho y su acceso a los medios masivos de expresión y comunicación.

La vigencia de políticas interculturales viables impone un replanteamiento de nuestra identidad nacional, que conllevaría cambios importantes en el terreno de lo social, y se manifestaría en múltiples aspectos, pues la inclusión de la población indígena marginada implica necesariamente la revaloración de sus lenguas, en tanto soporte de identidad y cultura.

En vista de la desnacionalización de nuestros recursos, de la penetración del modelo de vida norteamericano, de la despolitización de nuestras universidades y de la educación pública en general, considero necesario propiciar espacios de reflexión sobre nuestra realidad histórica y sobre nuestro presente, en cuanto sociedad pluriétnica y multilingüe; también en la población mayoritariamente mestiza, incluyendo el conocimiento y reconocimiento de las lenguas de los diferentes pueblos que nos conforman como nación.

### ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA?

Al preguntarnos cuántas culturas existen en nuestro país y cuáles son los contenidos étnicos que la educación escolarizada debe transmitir, cabe preguntar ¿qué entendemos por cultura?

Para Eduardo Subirats, la cultura comprende todo lo que es aprendido mediante la comunicación entre los hombres y abarca tanto los lenguajes como las tradiciones, las costumbres y las instituciones. La palabra misma recuerda en su raíz semántica los dos momentos que la definen históricamente: el *cultivo* y

el *culto*, probablemente enlazados en sus inicios y en muchas culturas actuales. Es decir que la cultura está relacionada tanto con la intervención humana en la recreación de la naturaleza, como con lo sagrado. Pero entre aquella concepción de cultura y la cultura moderna de hoy media el tránsito de una ruptura histórica que coincide con la secularización científica de la imagen del mundo (Subirats, 1984).

“La racionalidad científica —afirma Subirats— introdujo entre la naturaleza y el ser humano una separación radical, y la realidad quedó subsumida a los principios lógico-matemáticos que epistemológicamente fundaban el proyecto moderno de dominación”. Esta nueva realidad cultural recibió el nombre de *civilización* para recordarnos su nexos con la ciudad, y se volvió finalmente sinónimo de civilización occidental (Subirats, *op. cit.*).

Pero para los pueblos colonizados, la civilización ha significado el empobrecimiento de las mayorías a expensas de una minoría, y la destrucción del poder de los pueblos indígenas sobre su tierra, trabajo, comunidades, lenguas y costumbres (Faraclas, 1998).

La cultura occidental ha querido destacar la noción de *universalidad* y apropiarse de ella, ante el abigarrado mapa de otras culturas arraigadas en el tiempo y en el espacio. Esta noción y su correlato, la *homogeneidad* cultural, implican la eliminación de las diferencias en aras de una unidad mayor, por encima de las lealtades regionales, étnicas o religiosas (Arizpe, 1988).

Considerada como un enorme logro social, la escuela aparece como un valor sociocultural absoluto e incuestionable y se le atribuyen efectos siempre benéficos. Sin embargo, al acercarnos a la situación educativa de los grupos étnicos, este lugar común es inmediatamente puesto en entredicho. “Los procesos educativos entre los grupos étnicos constituyen una situación límite donde los sistemas escolares que conocemos muestran con mayor claridad sus limitaciones. Es precisamente en espacios culturales extremos como éste donde las instituciones de educación formal de origen occidental son puestas a prueba en su pretendida universalidad” (López y Velasco, 1985).

Al concepto relativo de cultura como propiedad de Occidente se sustituye ahora la legitimización de la variabilidad y multiplicidad cultural y el respeto a la identidad étnica. El actual reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas y etnias es, sin duda, una conquista jurídico-pública de las constituciones americanas; pero los objetivos educativos establecidos por nuestras leyes y constituciones no serán posibles mientras no se integren las propias comunidades indígenas.

## ¿CULTURA O CULTURAS?

“La cultura es el sistema de conocimiento a partir de cuyos significados el ser humano tamiza y selecciona su comprensión de la realidad, así como interpreta y regula los hechos y los datos de comportamiento social [...] En tanto que creación de la mente humana, la cultura representa la realidad por medio de ideas y conceptos”. El conocimiento es objetivado en sistemas de clasificación y valoración que institucionalizan sus contenidos y establecen pautas operativas y eficaces en la regulación de la vida social (Buxó Rey, 1984, pp. 33-34).

En las sociedades “tecnoeconómicamente más avanzadas” —afirma Buxó— el formalismo abstracto ha pasado a ser la estructura ideológica dominante y se asocia con el estilo cognitivo que estas sociedades identifican como inteligencia superior. Pero el pensar de forma correcta no se identifica necesariamente con la lógica formal, pues una cosa es el estilo cognitivo que más se valora socialmente, y otra el más adecuado para las funciones socioculturales habituales (Buxó Rey, *op. cit.*).

El estudio de la relación entre los procesos cognitivos y culturales que dan estructura, organización y significado a la experiencia y al comportamiento humano —concluye Buxó— permite descubrir formas diferentes de pensar la realidad, abriendo la posibilidad a otras maneras de existir. “Por ello cabe concluir que las formas diversas de procesar la realidad corresponden al tipo de inteligencia que cada grupo social o cultural considera apropiado para resolver sus necesidades adaptativas e ideológicas” (*ibid.*, pp. 33-34).

La *diversidad* (étnica, lingüística, cultural) es un modo de ser de la sociedad humana; es, de hecho, la condición misma de su desarrollo. La *desigualdad*, en cambio, es producto de condiciones sociales específicas. Confundir estas dos nociones significa confundir la lucha en contra de la desigualdad y orientarla en contra de la diferencia.

La diversidad cultural no representa en sí un peligro para el Estado-Nación; el peligro consiste más bien en el trato discriminatorio o represivo de la sociedad dominante contra ciertos grupos o clases sociales. La *invasión cultural* que acompaña los procesos de colonización lleva a los invadidos a que vean su realidad con la óptica de los invasores, reconociendo la supuesta superioridad de éstos y convenciéndose de la inferioridad propia, pues no es posible someter a servidumbre a los hombres sin inferiorizarlos (Freire, 1987).

Los colonizadores —escribe Sine— buscaron la creación de “una pequeña élite culturalmente enajenada” que menospreciara lo que le era propio, a fin de perpetuar sus esquemas de dominación. En muchas naciones independientes emanadas de la colonización, las clases dirigentes responden a intereses extranjeros y defienden los modelos culturales, económicos y de consumo proporcionados e impuestos por los antiguos invasores (Sine, 1985).

De la misma manera, los medios masivos de comunicación se convierten en medios publicitarios que destruyen las costumbres de consumo de los países dominados y crean artificialmente necesidades que respondan a las exigencias del mercado mundial. Esta forma de vida —concluye Sine— cuesta muy cara a los países subdesarrollados, pues implica “el despilfarro de los presupuestos, el desvío de los fondos públicos, la especulación y la corrupción” (*op. cit.*).

El neoliberalismo reactiva este mecanismo, pues los gobiernos de los pueblos subdesarrollados se identifican con los intereses y con los valores de los países dominantes. La educación misma sufre los embates de la globalización, que impone a las comunidades locales las prácticas uniformizantes propias del neoliberalismo norteamericano, como si el conocimiento occidental fuera el único universalmente válido. Mas frente a las prácticas culturales y económicas globalizantes que tienden a la desnacionalización, “la cultura que se sueña universal” se revela tan sólo como una “efímera ilusión de homogeneidad cultural” (Arizpe, 1988).

#### ¿QUÉ CULTURA TRANSMITE LA EDUCACIÓN?

El multiculturalismo es la característica de los países donde conviven culturas diversas, algunas de las cuales dominan frecuentemente a otras. Pierre Bourdieu define precisamente la educación como el medio por el cual se legitima y se impone una cultura, ejerciendo una “violencia simbólica” (es decir ideológica) sobre el educando, desde un rol de poder y generando una ruptura con las representaciones “espontáneas” (o, como en el caso de nuestros pueblos originarios, generadas por culturas diferentes). La instauración de la violencia simbólica en las prácticas pedagógicas constituye una forma de violencia social que consagra los privilegios a través del sistema educativo. La función ideológica de la educación consiste pues en transformar las diferencias sociales en diferencias de aptitudes (Ibarrola, 1985).

Con base en este planteamiento, podemos afirmar que una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante es inadecuada para los niños indígenas que, de entrada, son excluidos de ella. Pero señalar la desigualdad educativa no es suficiente; necesitamos una descripción de los procesos objetivos que continuamente excluyen a los niños de las clases sociales menos privilegiadas y que tienen que ver con la diversidad cultural. Tratando a todos los alumnos como iguales en derechos y deberes, sin importar qué tan desiguales sean en la realidad, el sistema educativo es llevado a sancionar de facto las desigualdades culturales iniciales.

En México, país pluricultural y multilingüe desde los inicios de su historia y mucho antes de la conquista española, los gobiernos emanados de la Revolución, persuadidos de obrar con justicia social, se sirvieron de la escuela para “mexicanizar” a los indios; pero el evidente fracaso de la *castellanización directa* abrió el camino a la inclusión de la lengua materna en los programas educativos. La educación bilingüe, bajo el lema de: “adaptemos la escuela al indio y no el indio a la escuela”, se mantuvo vigente por veinte años, hasta que este modelo fue cuestionado por los mismos maestros indígenas e intelectuales afines, pasando a la educación bilingüe bicultural.

La resistencia cultural, que va del aislamiento social o geográfico hasta la aparente aceptación de formas no propias, se manifiesta entonces abiertamente a partir de 1979, cuando los propios indígenas empiezan a reivindicar el uso de sus lenguas y la inclusión de patrones e intereses propios en los contenidos de la educación pública que les era destinada (Nolasco, 1988).

La educación indígena —es decir aquella diseñada por el Estado mayoritario para facilitar la integración de la población indígena a la Nación— “ocupa un lugar especial en la problemática educativa general del país y tiene una virtud que comparte con el discurso del Estado mexicano: la de afirmar lo contrario de lo que se hace” (Medina Hernández, 1980, p. 41).

La educación pública es considerada un bien en sí misma, pero —denuncia Soberanes— en los informes oficiales se oculta que la educación en las comunidades indígenas está en completo abandono y la educación bilingüe bicultural sólo existe en los discursos: faltan planes y programas, faltan materiales didácticos apropiados, falta capacitación para el personal docente en la metodología para la enseñanza del español como segunda lengua y el fortalecimiento o revitalización de la primera. Además, los contenidos son los mismos que

se imparten a nivel nacional y carecen de congruencia con las especificidades culturales de los usuarios (Julián Caballero, 2003, p. 104).

Julián Caballero critica la fragmentación del conocimiento en la escuela, en contraposición con la visión integral de la educación comunitaria. Por otra parte, los conocimientos que se adquieren en la familia, mediante el trabajo y que son “fuente de saberes, de responsabilidad y de estatus social” en la comunidad no son valorados, sino sustituidos en la escuela por otros, propios para contextos urbanos (*op. cit.*, p. 127).

A finales del siglo xx se propone la educación intercultural bilingüe (eib), que aboga por un cambio de las políticas educativas que tome en cuenta la diversidad étnica y lingüística y que se ajuste a la realidad multicultural de los países de América Latina. La educación intercultural bilingüe parte de la utopía de una relación de respeto mutuo y de reciprocidad entre las sociedades indígenas y la sociedad occidental, por lo menos en la esfera de la cultura. Pero en la práctica, la atención educativa a grupos culturalmente diversos se ha movido poco del modelo indigenista inicial, que sólo se ha modernizado para cumplir con los requerimientos de las nuevas políticas de corte neoliberal. Ahora ya no existe el discurso homogeneizador de corte nacionalista, pero se trata de inculcar un modelo de vida distinto al que tienen indígenas y campesinos, fomentando otros hábitos, pautas de consumo y modelos de convivencia.

La planeación educativa y los programas de formación docente siguen determinados y controlados por el Estado nacional de una manera centralizada, y el resultado de esta hegemonía es “una educación burocratizada, de baja calidad, donde no se percibe un interés real por un diálogo ni el respeto por las formas de pensar y de ser de los indígenas del país. Las escuelas indígenas y sus necesidades están prácticamente en total abandono académico y administrativo” (Ornelas, 2002).

En vista del elevado índice total de analfabetismo del país (sin hablar del analfabetismo funcional, que no entra en las estadísticas) y del índice reducido de la población mayoritaria que ha concluido los estudios secundarios, ¿qué podemos esperar para la educación intercultural bilingüe, que sólo cubre los primeros dos años de primaria?

Por último, una propuesta única, un solo modelo para todas las regiones indias, tan heterogéneas y diversas, no podría ofrecer una solución adecuada para las necesidades de su educación. Habrá que recurrir a propuestas locales, adaptadas a la realidad etnolingüística y a las necesidades educativas de cada

caso, descentralizando la planificación e implementación de la educación indígena, con la participación real de todos los actores involucrados (Hamel, 2001, p. 162).

Como las anteriores propuestas educativas, la educación intercultural bilingüe persigue fines ajenos a los saberes y necesidades de los indígenas y se basa en contenidos descontextualizados e irrelevantes. La imposición del currículo único de educación básica, sin considerar la realidad multicultural del país, es la continuación de una política oculta asimilacionista, pues no es posible abarcar al conjunto de la población indígena en una sola categoría social homogénea, como quiere darse a entender con conceptos tales como biculturalismo, cultura indígena, y derivar de ellos técnicas pedagógicas y programas educativos.

En resumen, podría decirse que la educación intercultural bilingüe corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño, que intenta actualizarse apropiándose de una política intercultural para “justificar su permanencia y la continuación de su proyecto de absorción de las culturas y lenguas indígenas a la llamada cultura nacional” (Muñoz Cruz, 2003, p. 8). “La escuela mexicana no ha logrado la homogeneidad deseada; pero sí ha conseguido que la gran mayoría de los estudiantes no sepa qué hacen, dónde viven y cómo hablan ocho millones de compatriotas a quienes se les llamó indios y ahora se les dice indígenas” (Arana de Swadesh, 1982).

#### ¿INTERCULTURALIDAD PARA QUIÉN?

El control de las instituciones de preservación y producción de conocimientos de una sociedad particular acrecienta la dominación ideológica de las clases en el poder, pues la realidad que las escuelas y otras instituciones culturales seleccionan, preservan y distribuyen no es más que una construcción social particular que sirve a los intereses de algunos individuos o grupos, pero no a todos: para que esa hegemonía sea efectiva, es necesario que la visión dominante del universo y de la realidad sea aceptada por las mayoría.

A través del sistema educativo —afirma Carlos Ornelas— el Estado intenta (o intentaba, durante los gobiernos priistas) fundar un consenso básico en la sociedad, una credibilidad política e ideológica que lo legitime, materializando ciertos elementos de su ideología en concesiones reales a grupos subordinados (reforma agraria, legislación laboral, educación pública y seguridad

social). “De cualquier manera —añade Ornelas— la represión es un medio siempre disponible cuando se rompe el consenso político o la oposición es lo suficientemente fuerte como para amenazar la estabilidad del régimen, pero no lo bastante como para cambiarlo”; y cuando esto sucede, la sociedad dominante y las instancias de poder pasan de la aculturación a la represión abierta (Ornelas, 2002, p. 40).

En efecto, un aspecto esencial y usualmente soslayado en los análisis más recientes de los fenómenos educativos es el de las condiciones de vida y de lucha del magisterio, terriblemente estratificado y sujeto no sólo a presiones económicas y a exigencias —más burocráticas que efectivas— de las autoridades de la SEP de formación profesional, sino a presiones políticas de sus propios dirigentes. Lo anterior ha llevado a las bases sindicalizadas, o al menos a las más identificadas con la población mayoritaria, a luchas constantes que han sido objeto de violentas represiones del Estado, coludido con sus mismas dirigencias.

El profesorado de educación básica —subraya Fuentes Molinar— no constituye un estrato homogéneo de asalariados, sino un conjunto altamente estratificado, con hondas diferencias salariales y de régimen laboral. Quienes se movilizan son los maestros de las zonas más pobres y explotadas del país. Con su represión, se liquida la posibilidad de que, desde su experiencia y su relación cotidiana con las masas populares, puedan expresar e impulsar su propia alternativa política de educación pública (Fuentes Molinar, 1989).

Esta escuela ambigua y ajena a la pedagogía natural indígena —prosigue Fuentes Molinar— afecta necesariamente la vida de las comunidades. Es necesario conocer con mayor precisión y rigor su relación con el mundo indígena para poder valorar la propuesta educativa del Estado y para que otros sectores puedan impulsar sus propias alternativas. En realidad, y a pesar de la concentración siempre mayor de los servicios educativos lucrativos en manos de particulares, presenciamos el desconocimiento de las propuestas educativas autogestivas y gratuitas que provienen de las comunidades indígenas mismas.

Para Bárbara Cifuentes, la vieja polémica sobre si la enseñanza debe impartirse en lengua nacional o si debe alfabetizarse primero en la lengua materna carece ahora de sentido, pues quedó al descubierto la cuestión fundamental, que es la de imponer la ideología de la clase dominante. No se trata pues solamente de una diferente cosmovisión, sino del encubrimiento de la explotación sustentado en las teorías etnicistas que pretenden que el problema real no es la



miseria, sino la diferencia cultural. La definición del problema indígena como un simple problema de marginalidad y diferenciación cultural ha impuesto ciertas características a su educación, sea en la lengua materna o en castellano, que mistifican la realidad de su opresión (Cifuentes, 1980).

La alfabetización —única etapa para la cual se han producido materiales bilingües— sólo consiste en una técnica de memorización de signos, no de concientización. Los materiales didácticos —señala Bárbara Cifuentes— muestran “un mundo cuyo orden natural es pródigo y bondadoso, y ante el cual hay que ser sumiso”; son estos contenidos los que cuentan en el proceso de domesticación, pues en el texto “no se habla de acaparradores, de explotación, de desempleo, de enganchadores ni de jornaleros”. En este contexto —añade Cifuentes— ¿es posible pensar en la eliminación de relaciones asimétricas a través de los programas educativos? ¿Cuál debería ser la metodología educativa para que los marginados adquieran conciencia de su estado? Si la función de la educación formal es la transmisión de las técnicas de producción, ¿cuáles conocimientos y cuáles habilidades deberá transmitir? Y si tomamos en cuenta la formación social, ¿en cuáles normas y en cuáles valores tendrá que basarse? (Cifuentes, *op. cit.*).

Ante la evidencia del rezago escolar acentuado y el malestar del magisterio, Bruno Baronnet (2009) analiza el desfase entre las demandas de la comunidad y la práctica docente e intenta una evaluación del impacto de las políticas y las prácticas educativas sobre la vida cotidiana de los pueblos originarios, a la luz de la percepción de ellos mismos sobre los cambios esperados o realizados. De ahí concluye que el bilingüismo de transición instaurado por el indigenismo nacional-revolucionario es incompatible con la interculturalidad. Una educación realmente multilingüe e intercultural —afirma Baronnet (2009)— sólo puede realizarse en el marco de la autonomía comunitaria y no en la enseñanza estrechamente controlada por un poder totalitario.

#### IMPORTANCIA DE LAS LENGUAS PARA UNA INTERCULTURALIDAD VERDADERA

En el mundo mestizo —escribe Pellicer— las lenguas indígenas han permanecido hasta la fecha como un conocimiento exclusivo de lingüistas, antropólogos y etnólogos. Son desconocidas para el resto de los mexicanos hispanohablantes

que en esta ignorancia no las ubican como parte de nuestro acervo cultural” (Pellicer, 1997, p. 14).

La falta de apoyo curricular a las lenguas autóctonas no permite a los niños indígenas el mismo desenvolvimiento académico de los niños de la cultura dominante. Al ser impuesta a temprana edad, la castellanización vulnera los códigos lingüísticos de los niños indígenas y los conduce con frecuencia a un manejo inadecuado de ambas lenguas. Por otra parte, “la aplicación de métodos de enseñanza, estilos cognitivos y modelos culturales de la sociedad dominante puede ser tan violadora de la identidad indígena de los alumnos como la imposición directa de la lengua nacional y de sus patrones discursivos” (Hamel, 2001, p. 164).

La Ley General de Educación menciona la conciencia nacional, pero no habla de pluriculturalidad y evita los términos pueblos o culturas étnicas; utiliza en cambio los de grupos indígenas y culturas regionales, descalificando así su estatuto en tanto pueblos con derechos específicos establecidos en la legislación internacional. Por otra parte, una educación científica podía ser una buena intención a principios de la Independencia, pero con ello se descartan de entrada los conocimientos y las tradiciones locales (Bensasson, 2010).

Lo mismo podemos inferir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003, que afirma que:

el Estado reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales y adoptará y aplicará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la nación mexicana. Además destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales y de programas culturales en los que se promueva la literatura y tradiciones orales en lenguas indígenas. Las autoridades educativas federales y de las entidades garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria bilingüe e intercultural [...]. Asimismo, en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

No creo que necesitemos un análisis muy profundo para darnos cuenta que los loables propósitos que responden a los tratados internacionales firma-

dos por nuestros gobernantes no se están llevando a la práctica, poniendo en evidencia el doble discurso de las políticas educativas del Estado mexicano, que encubre tanto la real inexistencia de la educación bilingüe, como la desprotección a las lenguas originarias (Bensasson, *op. cit.*). Siendo así, ¿qué alternativas de transformación podemos esperar de la escuela pública?

A pesar del apoyo a la elaboración y publicación de materiales que contemplan las lenguas y los saberes de algunos grupos indígenas, es evidente que el problema de fondo se sigue soslayando en la educación intercultural bilingüe. La interculturalidad pretende establecer relaciones más equánimes y armónicas entre las diferentes culturas, pero México la reduce a una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental.

El planteamiento reduccionista de una educación intercultural limitada únicamente a la población indígena me parece ambiguo y aberrante, porque niega de entrada la necesaria horizontalidad y reciprocidad entre iguales que la interculturalidad supone.

El diálogo intercultural requiere necesariamente de que ambas partes estén interesadas en entenderse, pues comprender a otro es “desperdiciar nuestra propia cultura, tirar lastres y descubrir horizontes”. En México, en cambio, la población mayoritaria y dominante no conoce la historia antigua, anterior a la Conquista; menos aún las lenguas y las culturas actuales de diez millones de mexicanos.

Para lograr una consciencia nacional intercultural es necesario promover en la población mestiza hispano-hablante el conocimiento de alguna de las lenguas que se hablan en su territorio, tal y como lo proponen los Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígena de San Andrés Sakamch'en (Larráinzar). El derecho a ser educado en lengua materna está rebasado por la necesidad de aprender una segunda lengua del país o la región, tanto para la sociedad indígena, como para la mestiza.

Acercarse al estudio de cualquiera de nuestras lenguas es, para Dora Pellicer, “una llamada al respeto frente a la complejidad de su gramática, un desafío a la tarea de distinción y reproducción de su forma oral y una respuesta a la curiosidad por aprender, desde ella, concepciones no occidentales del mundo [...] Es finalmente, una invitación al asombro creativo, frente a sus recursos literarios” (Pellicer, 1997).

## UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

El náhuatl es la lengua nativa que predomina en Morelos. Su uso es cada vez más restringido, pero la pronunciación y las estructuras de este idioma permanecen más vigentes de lo que solemos imaginar, aún para los que ya no lo hablan. Evidentemente, su innecesaria extirpación no ha logrado el dominio del español que se esperaba.

Si bien la estigmatización y la prohibición de la práctica de las lenguas vernáculos han disminuido, su transmisión a las nuevas generaciones ha mermado, amenazando su supervivencia. El náhuatl se está perdiendo en las comunidades, y sus hablantes carecen de la formación y de las herramientas necesarias para divulgarla.

Estimulada por mi deseo de aprender el idioma, me propuse desarrollar un método didáctico inspirado —en parte— en los materiales implementados para la enseñanza de los idiomas europeos como segunda lengua, fomentando el autoaprendizaje mediante el uso de técnicas lúdicas y expresivas que dotaran tanto a los hablantes como a los amantes de esta lengua de un espacio de promoción y difusión.

Mi trabajo se llevó a cabo en tres comunidades del estado de Morelos e incluye dos investigaciones sobre el impacto del bilingüismo diglósico en el aprovechamiento escolar y en la personalidad del niño de extracción indígena, bajo la hipótesis de que la recuperación de la lengua iba a incidir favorablemente, tanto en el uso correcto del español, como en el rendimiento académico. A continuación proporciono algunos ejemplos de los materiales didácticos elaborados en los talleres de re-aprendizaje de la lengua náhuatl, realizados con niños de la escuela primaria.

Mi objetivo era el de apoyar a los hablantes en la reivindicación de sus derechos, sugiriendo estrategias de elaboración de materiales atractivos y bien fundamentados para la difusión de sus lenguas y sus culturas, que procuraran —además— recursos para los hablantes y para otras actividades de difusión, en la eventual generación de proyectos educativos autogestivos.

Me interesaba también la creación de mecanismos para el fortalecimiento de una cultura de la diversidad, indispensable para la educación intercultural que se pretende establecer actualmente también en México, estimulando el interés de la población mayoritaria no hablante (nacional e internacional) por las lenguas originarias del país: el náhuatl en este caso.

Elaboré así una antología con los materiales y las actividades del primer taller con los niños de la escuela primaria de Santa Catarina Zacatepec, municipio de Tepoztlán, que llamamos *Aacosamalotl* (arco iris). ¿Por qué *aacosamalotl*? “Porque al reunir todos los colores, el arco iris es símbolo de la diversidad en la unidad; y al anunciar el buen tiempo, es también símbolo de paz y de esperanza” (Bensasson, 2010).

En el segundo taller elaboramos una lotería con dibujos y frases aportados por los niños. Utilizamos este juego tradicional como material didáctico, retomando algunas imágenes tradicionales y sustituyendo otras para que fueran más acordes con los elementos significativos del entorno y la cultura de Santa Catarina.

El aprendizaje del náhuatl con la lotería de Santa Catarina se realiza en tres etapas: primero se aprenden los nombres de los objetos; después, las frases que los describen; y finalmente, los niños crean sus propias definiciones, que se irán recopilando para futuras ediciones. Es por esto que la lotería va acompañada de una lista de frases que definen los objetos y la explicación de las normas necesarias para comprenderlas, además de un diccionario y de un rompecabezas de palabras para reconstruirlas.

En Cuentepec iniciamos un taller para que los niños aprendieran la fabricación y el uso de las marionetas como una herramienta para dar a conocer la vida cotidiana de su pueblo, su historia y sus anhelos, más allá de los estrechos límites de la comunidad. Aprenderían también a inventar cuentos y escribir guiones en náhuatl y, al compartirlos con un público más amplio, acompañarían el uso de su lengua con el aplauso y no con la vergüenza.

Los guiones de sus creaciones dramáticas podrían publicarse en ediciones bilingües y entregarse al público asistente, para facilitar su comprensión y conservar la memoria de estos breves encuentros interculturales.

En resumen, los objetivos del taller eran, en primer lugar, el de formar un grupo de niños y adolescentes que aprendieran a utilizar títeres y marionetas como una herramienta de reflexión, expresión y difusión de su mundo en su propia lengua; y en segundo lugar, difundir la lengua y la cultura náhuatl en forma atractiva y creativa, mediante el registro y la representación de las leyendas, la cosmovisión y la realidad cotidiana de Cuentepec.

Al elaborar los materiales mencionados, me encontré con varias dificultades:

- ¿Hay que privilegiar los materiales escritos o los orales?

- ¿Qué escritura fonética utilizar para los escritos?
- ¿Qué hacer ante la fragmentación lingüística, que no sea seleccionar un dialecto como lengua franca o crear una lengua unificada artificial?
- ¿Qué variante debemos utilizar para establecer una normatividad basada en su uso real?
- ¿Cómo transmitir significados tan disímiles, cuando no existe una correspondencia conceptual entre una lengua y otra?
- Y finalmente, ¿cuál pedagogía implementar para difundir las lenguas —el náhuatl en nuestro caso— entre la población no hablante? Es decir ¿hay que recurrir a una metodología aplicada a una lengua materna (L1) o a una lengua extranjera (L2)?

En respuesta a tales cuestionamientos decidí echar mano tanto de la escritura fonética como de la comunicación oral, acompañando ambas con mensajes ideovisivos y confiando, para la ortografía, en los conocimientos previos de los niños, alfabetizados en español.

En cuanto a la fragmentación lingüística, quise potenciar y dignificar todas las variantes, asegurando su desarrollo y supervivencia, en vez de recurrir a las dos alternativas tradicionales (variante seleccionada o estandarización arbitraria), a fin de establecer un modelo horizontal en el que las diversas modalidades del náhuatl del Estado interactuaran en un plano de igualdad. El modelo de las modalidades interactuantes es aplicable a cualquier tipo de materiales (escritos, visuales y auditivos) y convendría validarlo. A partir de ello se podría establecer una normatividad comparativa y no obligatoria para el náhuatl de Morelos.

Por otra parte, los modelos pedagógicos para el aprendizaje de las lenguas indígenas se basan —cuando bien va— en los enfoques de la lingüística descriptiva; pero, para establecer una pedagogía del habla, deben tomarse en cuenta también los factores psicolingüísticos y cognitivos. Más aún: el conocimiento y la trasmisión de la cultura de la cual la lengua es portadora constituye, a mi parecer, un elemento imprescindible para su correcta comprensión semántica.

Finalmente, el uso de una lengua o su marginación dependen en gran parte de cuestiones socioculturales y políticas estrechamente ligadas a la dominación y al poder de algunos grupos a expensas de otros; si no se les toma en cuenta, cualquier propuesta pedagógica y de difusión de una lengua está destinada al fracaso.

## CONCLUSIONES

En el año 2000 —escribe Elsie Rockwell— las comisiones de transición del equipo del presidente Fox elaboraron las nuevas políticas relativas a la educación intercultural. Quienes redactaron el documento de transición estaban ciertamente enterados de los pronunciamientos internacionales y de los avances en educación indígena en otros países latinoamericanos, pero el documento de transición no habla de los pueblos indios como tales, ni de su derecho de autodeterminación; no define con claridad lo que se entiende por educación intercultural y en qué se distingue de la educación bicultural seguida hasta ahora; no explicita las prácticas y actitudes que obstaculizan su logro, como el desconocimiento y el desprecio hacia las lenguas y costumbres de los pueblos indígenas, la desigualdad económica y la falta de acceso al poder. Tampoco menciona ni valora las formas propias de educación y transmisión de la cultura como parte esencial de una política educativa intercultural, ni valida la participación local en la selección y la ratificación de los maestros, avalando el centralismo en la definición del currículo y de los materiales. Por último —concluye Rockwell— la comisión no plantea nada con respecto a la necesidad de equidad presupuestal y de reorganización administrativa y sindical del sector (Rockwell, 2003).

Lo anterior hace necesario revisar la relación entre el discurso intencional y la práctica educativa, y abrir el debate de un modelo educativo indígena en contraposición al modelo nacional, rebasando lo institucional mediante la participación comunitaria. Una verdadera transformación no puede venir desde arriba ni desde afuera; debe construirse desde abajo y adentro, y para ello es necesario apoyar la lucha por la autonomía de los pueblos indios.

Por otra parte, las políticas educativas son acordadas actualmente a nivel internacional y fomentan la participación de los particulares y de las organizaciones no gubernamentales, al margen de las instituciones educativas públicas tradicionales y de los intereses de los usuarios y de la nación.

Con la privatización del Estado y el uso de los recursos públicos para el beneficio privado de los más ricos —los bancos sobre todo— gran parte de la educación destinada a los pueblos indios y rurales es financiada ahora por el Banco Mundial, por la Organización de Estados Americanos y por instituciones que dan créditos especiales —como el Banco Interamericano de Desarrollo— contraviniendo el derecho básico a la educación que el Estado

debe garantizar mediante el presupuesto nacional. Pero además de la comercialización educativa, la homogeneización globalizadora tiene otras vías, como “la televisión, la obligada migración a los Estados Unidos para poder sobrevivir, la vigilancia del ejército, las economías del narcotráfico o el tráfico de armas y de seres humanos” (Rockwell, *op. cit.*).

Ante las crisis económicas recurrentes, la pérdida de valores de la cultura dominante y la búsqueda de nuevos patrones alejados de la vida industrial y civilizada, los estudios antropológicos han sido centrales en el cuestionamiento de la globalización de la vida moderna. De la misma manera y junto al debilitamiento, tanto de los Estados nacionales como del factor de clase como aglutinador político, asistimos al reforzamiento de las identidades locales.

La globalización ha engendrado también su antídoto: la tendencia a la reetnización, y la crisis económica y política que estamos enfrentando pone en tela de juicio el concepto tradicional de una identidad mestiza y nos impulsa a construir una identidad nacional pluriétnica y pluricultural.

Se impone pues un replanteamiento de nuestra identidad nacional que conllevaría cambios importantes en el terreno de lo social y se manifestaría en múltiples aspectos. Una de las dimensiones importantes de este replanteamiento es ciertamente el lenguaje, no sólo como un instrumento de definición y aprehensión simbólica del mundo en que vivimos, sino como un factor de cambio y un medio privilegiado de relación y comunicación entre humanos (Bensasson, 2010).

La inclusión de la población indígena marginada implica necesariamente la revaloración de sus lenguas, en cuanto soporte de identidad y cultura. Su importancia no reside en el número de hablantes, sino justamente en su acelerada extinción. La enseñanza de las lenguas indígenas en un mundo globalizado radica pues en la necesaria inserción de las identidades locales en la construcción de un proyecto histórico de modernidad, que supere las tradicionales formas de exclusión social.

En vista de la desnacionalización de nuestros recursos, de la penetración del modelo de vida norteamericano, consumista y violento, a través del bombardeo constante de los medios de comunicación masiva, de la despolitización de nuestras universidades y de la educación pública en general, la burla de la que han sido objeto los pueblos indígenas del país y la mayor parte de la sociedad civil que los apoya (desconocimiento de los Acuerdos de San Andrés), considero necesario propiciar espacios de reflexión sobre nuestra realidad histórica y de



retroalimentación con otros países que poseen, como nosotros, una identidad pluriétnica y multilingüe (Bensasson, *op. cit.*).

El cambio de actitud en la población no-indígena sólo puede darse mediante el respeto —y por lo tanto el conocimiento y reconocimiento— de los pueblos y sus lenguas para un enriquecimiento cultural recíproco. En el estado de Morelos, sin embargo, que cuenta con una pobre trayectoria en cuanto a la educación indígena básica y se enfrenta al deterioro de las lenguas originarias —el náhuatl esencialmente— no se han dado aún los pasos iniciales para la opción intercultural.

Ante el desinterés, la incapacidad o el franco hostigamiento de los gobiernos que nos rigen, la conservación y la difusión del náhuatl corresponde, ahora más que nunca, a sus hablantes, pero no podrán lograrlo solos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Arana de Swadesh, Evangelina (1982), “Programa de educación extraescolar en zonas indígenas”, en Arlene Scanlon y Juan Lezama Morfín, *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, México, SEP/Porrúa.
- Arizpe, Lourdes (1988), “Pluralidad cultural y proyecto nacional”, en Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP/Colmex/Universidad de las Naciones Unidas.
- Baronnet, Bruno (2009), “Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México”, tesis de doctorado en Sociología, México, El Colegio de México/Universidad Sorbona Nueva.
- Bensasson, Laura (2010), “El náhuatl en Morelos: propuesta para la elaboración de métodos y materiales audiovisuales”, tesis de doctorado en Antropología, Cuernavaca, CIDHEM.
- Buxó Rey, María de Jesús (1984), “La cultura en el ámbito de la cognición”, en Berenguer, Ángel *et al.*, *Sobre el concepto de cultura*, Barcelona, Mitre, pp. 31-60.
- Cifuentes, Bárbara (1980), “Comentarios sobre educación bilingüe y bicultural”, *Indigenismo y lingüística*, México, UNAM.
- Faraclas, Nicholas (1998), “El desafío de la educación indígena en el contexto del desarrollo, el poder y la identidad”, en Linda King (coord.), *Visiones y*

- reflexiones. Nuevas perspectivas en la educación de adultos para pueblos indígenas*, México, UNESCO/Plaza y Valdés.
- Freire, Paulo (1987), “La invasión cultural”, en Varela Barraza, Hilda (coord.), *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP.
- Fuentes Molinar, Olac (1989), *Educación y política en México*, 4ª ed., México, Nueva Imagen.
- Hamel, Enrique (2001), “Políticas del lenguaje y educación indígena en México”, en Bein, Roberto y Joachim Bora (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, Buenos Aires, UBA, pp. 143-170.
- Ibarrola, María de (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, SEP.
- Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (2000), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, México, UAM-Xochimilco.
- Julián Caballero, Juan (2003), “La perspectiva de la educación en Oaxaca”, en Soberanes Bojórquez, Fernando (coord.), *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*, México, UPN, pp. 101-131.
- López, Gerardo y Sergio Velasco (1985), *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP.
- Medina Hernández, Andrés (1980), “La educación bilingüe y bicultural. Un comentario”, *Indigenismo y lingüística*, México, UNAM.
- Muñoz Cruz, Héctor (2003), *Educación escolar indígena en México: desde el indigenismo a la interculturalidad institucional*, México, UNESCO.
- Nolasco, Margarita (1988), “Los indios de México”, en Stavenhagen, Rodolfo y Margarita Nolasco (coords.), *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP/Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas.
- Ornelas, Carlos (2002) [1995], *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, 8ª reimp., México, CIDE/Nacional Financiera/FCE.
- Pellicer, Dora (1997), “Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía”, XX International Congress of the Latin American Studies Association, Guadalajara, México, abril.
- Rockwell, Elsie (2003), “¿Es posible transformar la escuela?”, en Fernando Soberanes (coord.), *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y las culturas indígenas*, México, UPN.
- Sine, Babakar (1985), “La cultura colonial y la perpetuación del subdesarrollo”, en Ibarrola, María de (comp.), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Conafe (Biblioteca Pedagógica de la SEP).

Subirats Rüggerberg, Eduardo (1984), “El concepto de cultura”, en Berenguer, Ángel, Leopoldo G., Ma. J. Buxó Rey, C. Martínez, C. Esteva, E. Subirats y M. Fernández, *Sobre el concepto de cultura*, Barcelona, Mitre.

# La construcción social del camino a la escuela y la autonomía de las niñas indígenas

MEDARDO TAPIA URIBE

## INTRODUCCIÓN

Desde el campo educativo, el problema de la diversidad cultural en México se ha abordado por el gobierno federal como el planteamiento de una educación intercultural bilingüe indígena. Este planteamiento no ha abordado con fuerza el problema de relaciones de género ni el abandono escolar de las niñas indígenas; tampoco este planteamiento se ha convertido en una política educativa sólida, a pesar de que se señale a la educación básica intercultural bilingüe como parte de la misión de la Dirección General de Educación Indígena del gobierno federal. Se mantiene la añeja idea de reducir inequidades que se mantienen con niñas, niños y jóvenes indígenas a través de que éstos tengan logros equivalentes a los del sistema regular. Esto, además de ser una visión muy pobre, en las condiciones actuales del sistema de educación básica tan heterogéneo a nivel nacional, parece una tarea imposible. Cuantas veces se evalúan nacionalmente de manera estandarizada estos logros, los estudiantes de escuelas indígenas

obtienen los resultados más bajos, incluso por debajo de las escuelas públicas rurales y, en ocasiones hasta de cursos comunitarios (*La educación indígena...*, 2004, pp. 5-6). Aunque existe una gran heterogeneidad entre los logros de los estudiantes indígenas en las entidades federativas, los resultados de los estudiantes indígenas de Baja California, por ejemplo, son equiparables con los de las escuelas públicas urbanas. Con resultados menores que Baja California, los alumnos de las escuelas indígenas de Campeche, Michoacán, Sinaloa y Sonora obtienen resultados notoriamente superiores a sus contrapartes del resto de las entidades del país. En contraste, las escuelas indígenas de los estados de Hidalgo, Chiapas, Chihuahua, Durango y Jalisco obtienen los resultados más bajos del país, con 50% de sus estudiantes en el nivel más bajo de desempeño (Treviño y Treviño, 2003).

Estos resultados y la historia reciente de la educación indígena del país muestran que se ha quedado muy lejos de ofrecer una educación de calidad y también de atender eficazmente la misión intercultural bilingüe que se ha propuesto. Ineficacia en la que han quedado atrapadas las niñas indígenas, sumando la inequidad de género al complejo problema de la inequidad económica y a la falta de calidad de la educación indígena. Para el año 2000 eran 87,253 más niñas que niños entre 10 y 16 años que no asistían a la escuela, pero en Chiapas, Oaxaca, Querétaro, Guanajuato, Yucatán y Puebla es mayor esta brecha y el doble o triple del promedio nacional. Según datos del censo de 2000, un 36% de las niñas entre 10 y 16 años de edad abandonó la escuela, porque no quiso o no le gustó estudiar; otro 30%, por falta de dinero o porque tenía que trabajar; un 85% de los municipios del país en los que predomina población indígena tienen niveles altos de marginación (Mier y Terán y Rabell Romero, 2003, p. 193), y sólo un 4.2% de las niñas abandonó la escuela porque su familia ya no la dejó o por ayudar al hogar, casi tres veces más que los niños que respondieron así. Debe destacarse algo muy importante metodológicamente con estas respuestas censales; fueron los padres quienes contestaron a estas preguntas del censo y no los propios niñas y niños, ya que debe de ser una persona mayor de dieciocho años quien debe de responder el cuestionario del censo. En esta investigación examinamos las respuestas de las niñas indígenas a cuáles son sus aspiraciones de seguir estudiando, de qué depende que puedan seguir estudiando, cuáles son los obstáculos que habían tenido para asistir a la escuela y para continuar estudiando y cuál es su juicio sobre estas posibilidades de continuar estudiando.

La educación básica sigue siendo vista por los propios indígenas y por los especialistas como una alternativa para que niñas y niños indígenas aprendan a defender su cultura y a exigir sus derechos sociales de equidad, de desarrollo local y regional y de justicia, como demandas ciudadanas, más allá de las luchas, debates políticos y jurídicos sobre el reconocimiento de sus derechos y sus identidades étnicas primarias, en lugar del concepto genérico de indios o indígenas. En este debate —renovado frente al gobierno federal mexicano por el movimiento del EZLN, los Acuerdos de San Andrés y la reforma constitucional en materia indígena de 2001— Arturo Warman (2003, p. 294) considera que las demandas de los indígenas deberían ser planteadas con carácter ciudadano, como parte de una reforma del Estado que atendiera los problemas de diversidad, a la vez que los problemas de desarrollo local, regional, de pobreza y descentralización democrática profunda.

Coinciden con este planteamiento desde el campo educativo dos propuestas más. De Gortari y Briseño (2003, p. 16) proponen una descentralización educativa hasta sus últimas consecuencias en el ámbito regional y étnico, además de revisar el programa nacional centralizado. La otra propuesta, que coincide de manera general con este planteamiento y proviene de la propia Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN), se encuentra contenida en el “Programa integral de formación cívica y ética para primaria” en la etapa de prueba experimental en diez entidades federativas. En este programa ya no se habla de diseñarlo centralmente para luego bajarlo (*op. cit.*, p. 4), sino de: “construir, junto con las autoridades educativas, los especialistas y los grupos técnicos estatales, un programa nacional con estrategias diferenciadas que responda de manera efectiva a las diversas características, grado de desarrollo y necesidades de formación en valores de las entidades del país.”

Desde esta perspectiva inicial nos propusimos estudiar el problema de la asistencia de las niñas indígenas a la escuela primaria y secundaria como un asunto de formación ciudadana y de valores; también como una forma de abordar el problema de la diversidad y la calidad de la educación indígena en México, así como la equidad de género, frente a la formación de valores que la escuela ofrece a las comunidades indígenas.

Algunos especialistas acertadamente identifican que la unidad familiar es la institución de reciprocidad y solidaridad más importante entre los indígenas, aunque dentro de un marco de pobreza y de una autoridad patriarcal, donde los hombres y niños reciben un trato preferencial sobre las mujeres, quienes apren-

den a sacrificarse permanentemente (Warman, 2003, pp. 222, 227). En contraste, otros especialistas sostienen (Maldonado, 2002; Tapia, 2003; Greenfield, 1994) que esta orientación valoral comunal o interdependiente de las familias indígenas se deteriora con la presencia de una escuela, a pesar de su etiquetado intercultural bilingüe, haciendo a niñas y niños más individualistas. Esto es parte del sustento de las decisiones familiares y de las niñas para abandonar la escuela. Por ello, el propio gobierno federal reconoce que éste es un problema ético y de equidad de género.

Para el estudio de estos problemas de equidad de género de las niñas indígenas de estas entidades del país, utilizamos principalmente el marco de referencia ofrecido por Turiel (2002). El marco bajo el cual se analizó el problema de la decisión o necesidad de que las niñas abandonen la escuela fue sintetizado en torno a la capacidad de juicio moral autónomo de las niñas, frente a la obediencia y subordinación a la autoridad o a fuerzas tan determinantes, como la pobreza o la falta de opciones. La autonomía moral no significa que la gente actúa o funciona independientemente de los demás o de manera individualista, sin importarle los otros. Como lo han definido y utilizado diversos especialistas, autonomía moral significa que la gente está implicada en el entendimiento y en la aplicación de juicios acerca de lo que se considera justo en relaciones moralmente interdependientes (Turiel, 2002, p. 290), como continuar yendo a la escuela, que no es algo que no valoren las niñas indígenas, ni las niñas que viven en condiciones de pobreza, como mostrarán los resultados de esta investigación.

Aquí no nos propusimos presentar de manera descriptiva los rasgos culturales de las comunidades indígenas para después simplemente insertar otra descripción, el del proceso mediante el cual las niñas indígenas se adaptan o internalizan los rasgos culturales dominantes en sus comunidades y su sociedad. Por el contrario, analizamos la forma en que las niñas enfrentan sus tradiciones, su cultura y su situación social en dos circunstancias problemáticas cotidianas; una que tiene que ver con la decisión de continuar estudiando o abandonar la escuela; la otra que tiene que ver con sus relaciones de género en la escuela, en su casa y en su comunidad. Por eso es que nos propusimos examinar cómo las niñas evalúan mediante sus juicios morales estas dos situaciones, a la vez que van construyendo su propia cultura (Turiel, *op. cit.*, p. 1) y su identidad personal con base en su tradición, su historia y su experiencia social, sus relaciones sociales en su situación y su contexto social particular.

Bajo este enfoque no compartimos la idea de que el carácter social y moral de las niñas indígenas no es simplemente moldeado por la sociedad, ni que son un conjunto de elementos de su carácter de obediencia, responsabilidad y solidaridad. Asumimos, como lo planteamos en nuestras hipótesis más adelante, y en contraste con lo que ha sostenido Kohlberg, que las niñas tienen la capacidad de juicio moral desde que están cursando su primaria y que mediante estos juicios van construyendo su desarrollo moral cotidianamente. Bajo este enfoque examinamos cómo juzgan social, moral y personalmente su decisión o su imposibilidad de continuar estudiando, así como sus relaciones de género. Con base en estas consideraciones se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo construyen las niñas de las escuelas primarias y comunidades indígenas el significado y el valor de seguir estudiando la secundaria frente a sus condiciones de pobreza y sus responsabilidades y valores familiares?
- ¿Cómo utilizan estos recursos culturales, familiares y los que les ofrece la escuela en la construcción de su autonomía, su responsabilidad moral y sus aspiraciones profesionales y ciudadanas en su vida cotidiana escolar, familiar e individual?

Con estas preguntas de investigación se planteó como objetivo analizar el problema del abandono de la escuela de las niñas de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, vinculado con la construcción de sus expectativas personales y familiares de estudio, en el marco de sus obligaciones laborales cotidianas —domésticas y fuera de casa— de sus relaciones de género en su casa y en su escuela, así como de la manera en que las enfrentan y las juzgan para ir construyendo su autonomía.

## MÉTODO

La investigación se planteó en cuatro de las entidades federativas que tienen la mayor brecha de niñas y niños entre 10 y 16 años de edad que han abandonado la escuela: Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán. Buscando el máximo contraste, se planteó hacer una comparación de estudios de caso en dos instancias, seleccionando en cada entidad federativa una escuela intercultural bilingüe indígena



y otra de una colonia marginada de la capital con estudiantes de población migrante indígena. En estas ocho escuelas fueron encuestadas 440 niñas y 481 niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria; además se entrevistó a profundidad a dos niñas de sexto grado de cada escuela, en función de su desempeño académico, según la opinión del maestro. También fueron entrevistados a profundidad los profesores y los padres de familia de estas niñas, recopilándose información sobre la escuela, la comunidad, los grupos y el aula a través de diversos medios.

En el cuestionario se les preguntó a niños y niñas sobre las responsabilidades de trabajo doméstico que tenían y también si trabajaban fuera de su casa; sobre la escolaridad de sus padres y la lengua que se hablaba en casa; y cuál era la necesidad más importante; sobre las aspiraciones escolares y profesionales de niñas y niños, junto con los obstáculos y posibilidades que tendrían para lograrlo; en particular se les preguntaba también de quién dependían para continuar sus estudios de secundaria; y si estarían dispuestos/as a hacer algo incorrecto si se los pedía, su papá, su mamá, su maestro o su mejor amigo; asimismo, se les hicieron tres preguntas en torno a situaciones que las/los hayan hecho sentir mal, dónde ocurrió, qué fue lo que ocurrió y qué hicieron; sobre la última vez que quisieron platicar sobre uno de sus problemas en cuanto a dónde ocurrió, qué fue lo que sucedió y qué hicieron. Se hicieron estos mismos tipos de preguntas en torno a problemas para poder participar; así como sobre los problemas que tuvieron para asistir a la escuela la última vez, cuándo sucedió, cuál fue la razón por la que no fueron a la escuela y cuáles fueron sus sentimientos al respecto; qué problemas tienen para trabajar en equipo; qué es lo que hizo la niña o niño entrevistado la última vez que uno de sus compañeros no pudo hacer el trabajo que el maestro/a les pidió; y finalmente, qué es lo que más valoran en un amigo/a.

Las entrevistas abiertas fueron estructuradas sobre las responsabilidades cotidianas de niños y niñas, y cómo combinan su asistencia a la escuela con sus responsabilidades de ayuda doméstica y trabajo; también cómo enfrentaban los problemas que surgían en sus relaciones con sus compañeros y sus papás, cuando ellos consideraban que era incorrecto lo que les ocurría. Se trataba de entender las razones que justificaban su acuerdo o su desacuerdo para asistir a la escuela, así como sobre aquellos problemas que tenían con sus padres, sus maestros y sus compañeros, para analizar cómo se construían y sustentaban sus juicios morales, sociales y cómo se compone su autonomía.

### *A. Equidad de género en la escuela, antecedentes y consecuencias*

En la base de datos de una muestra nacional de hogares realizada en 1995 y 1996, David Post encontró que Yucatán, Chiapas y Oaxaca son las entidades federativas en las cuales una proporción mayor de niñas no se inscribe en la secundaria cuando terminan la primaria. Siguen a estos estados Querétaro, Quintana Roo y Puebla (Post, 2001, p. 486). Esto se observa también en la proporción de mujeres de 5 años o más de edad con 6 años de primaria que no asisten a la escuela, proporción que supera en 9 puntos porcentuales la de los hombres; 1.06 millones de mujeres con estas características no asistían a la escuela en el 2000.

Un análisis de mayor profundidad basado en estos mismos datos del censo nacional del año 2000, concentrado en las edades en las que las niñas deciden abandonar la escuela, nos permitió confirmar y precisar más la localización de este problema en el país. En primer lugar observamos (tabla 1) que 17.7% de la población entre 10 y 16 años de edad no asiste a la escuela en México, es decir 2.7 millones de niños y adolescentes mexicanos. La proporción de niñas de estas edades que no asiste a la escuela es de 18.5%, 1.37 millones de niñas, superior a un 17% de los hombres de entre 10 y 16 años de edad, 1.28 millones.

La pequeña variación porcentual de la comparación entre niños y niñas no nos permite darnos cuenta de la magnitud de la brecha en cuanto a la equidad que hay entre ambos géneros para el acceso a la escuela, pero significa que casi 90 mil niñas más que niños, entre 10 y 16 años de edad, no asistieron a la escuela en el año 2000. Asimismo, se puede ver (gráfica 1) que son seis los estados donde se observa una mayor diferencia entre las niñas y los niños que abandonan la escuela.

En Chiapas y Oaxaca se presentan las diferencias mayores. En Chiapas la cantidad de niñas que abandonan la escuela es superior en casi un 10% a la de los niños. Le siguen Oaxaca y Querétaro con 6.7 y 6.3% respectivamente; Guanajuato, con 6%; Yucatán, con 5.7% y Puebla con 5.3%. En Jalisco, el Distrito Federal, Nayarit, Baja California Sur, Coahuila, Sonora y Morelos, así como Sinaloa, Colima y Aguascalientes se presentan las menores diferencias de abandono de la escuela por género a la edad de 13 años, aunque con más niños que niñas abandonando la escuela.

Cuando analizamos el problema de equidad enfocado a la asistencia de las niñas a la escuela, observamos con mayor precisión lo que concluía Post (2001,

Tabla 1  
Condición de asistencia escolar por sexo y edad a nivel nacional, año 2000

hombre	asistencia			total
edad	sí va a la escuela	no va a la escuela	no especificado	
10	96.2	3.4	0.4	100
13	87.7	12.0	0.3	100
16	55.0	44.5	0.4	100
total	6,248,619	1,287,752	28,484	7,564,855
	82.6	17.0	0.4	100
mujer	asistencia			total
edad	sí va a la escuela	no va a la escuela	no especificado	
10	96.4	3.2	0.4	100
13	85.1	14.6	0.3	100
16	64.0	45.6	0.4	100
total	6,046,866	1,375,005	27,903	7,449,774
	81.2	18.5	0.4	100

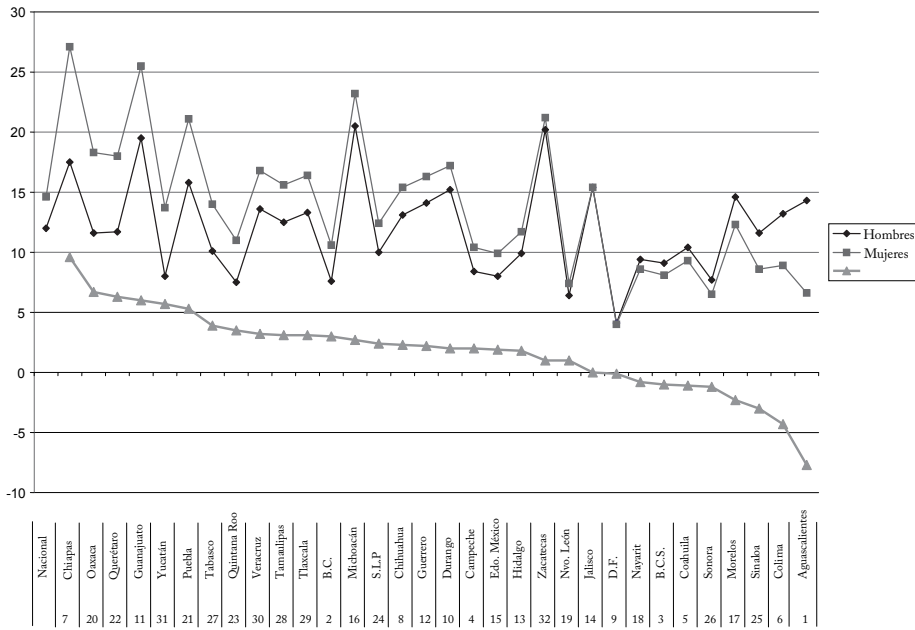
Fuente: cálculos propios con base en la muestra del XII Censo de Población y Vivienda 2000

*op. cit.*) acerca de los estados con mayor concentración de población indígena: en Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán, se encuentran las diferencias más dramáticas entre las niñas que abandonan la escuela y los niños que continúan sus estudios. Estas entidades son parte de las nueve en las que se concentra 85% de la población indígena del país (Tapia, 2003, p. 108).

El estado de Chiapas presenta las mayores diferencias en promedios porcentuales entre niñas y niños de 10 a 16 años de edad que continúan estudiando o abandonan la escuela, de entre los que destacan los de 13 años, como el umbral de la decisión para abandonar la escuela. Las razones que dan las niñas chiapanecas de 13 años de edad para no asistir a la escuela son distintas de las de 10 años. A la edad de 13 años, un 34.5% de las niñas responde que abandonó la escuela porque “no quiso o no le gustó”, pero responde un 25% que por “falta de dinero o tenía que trabajar”.

En Oaxaca, la proporción de niñas entre 10 y 16 años de edad que no asiste a la escuela, 22%, también es superior al porcentaje nacional, 18.5%, aunque menor que el de Chiapas, 29.2%. La brecha entre niñas y niños de esta misma edad en Oaxaca es de casi 5 puntos porcentuales. Las razones de las

Gráfica 1  
Niñas de 13 años que abandonan la escuela



Fuente: elaboración propia

niñas oaxaqueñas entre 10 y 16 años de edad para no asistir a la escuela son muy parecidas a las de las niñas de Chiapas. En términos generales, “la falta de dinero o tenía que trabajar” es el motivo más importante.

En el caso de Puebla, la situación de las niñas entre 10 y 16 años de edad que no asisten a la escuela es muy parecida a las de Oaxaca, y por tanto, menos dramática que la de las niñas de Chiapas: 23.4% de niñas poblanas de este grupo de edad no asisten a la escuela.

Como en el caso de Chiapas y Oaxaca, en Puebla la diferencia de inasistencias a la escuela entre niñas y niños se amplía notablemente a partir de los 13 años de edad aunque, a diferencia de estas entidades, disminuye la brecha de género a los 16 años. Cuando se revisan, una vez más, las razones que señalan niñas y niños poblanos para no asistir a la escuela, encontramos que, a diferencia de Oaxaca y Chiapas, agrupa mayores respuestas la decisión personal de “no quiso o no le gustó estudiar”, frente a la respuesta “falta de dinero o tenía que trabajar”.

El caso de Yucatán presenta los menores índices de abandono de la escuela en las niñas y niños entre 10 y 16 años de edad, en comparación con Chiapas, Oaxaca y Puebla, que llega a los 7 puntos porcentuales, e incluso los porcentajes son inferiores a los promedios nacionales. Como en Puebla, y a diferencia de Oaxaca y Chiapas, el grupo de entre 10 y 16 años de edad expresa que el motivo principal para abandonar la escuela es el de la decisión propia: “no quiso o no le gustó estudiar” sobre “la falta de dinero o tenía que trabajar”.

*B. Algunas explicaciones del problema de equidad de género  
en la escuela y la familia*

El análisis de estas cuatro entidades que se encuentran entre las seis con mayores índices nacionales de niñas que abandonan la escuela, en comparación con los niños, nos permite observar que las condiciones económicas de pobreza de las familias las coloca frente a tres disyuntivas: ayudar con los quehaceres domésticos, conseguir algún tipo de empleo remunerado o, incluso, casarse. Compite con la razón económica la expresa decisión propia de abandonar la escuela, según las familias de niñas y niños, “porque no quiso o no le gustó estudiar”.

Otras investigaciones muestran que, además de la pobreza, el lugar que ocupan las niñas en la estructura familiar influye directamente en sus posibilidades de asistir o abandonar la escuela (Post, *op. cit.*, p. 483). El análisis de los datos censales muestra, por su parte, que la ausencia de una escuela cercana a las familias ha dejado de ser el factor más importante, aunque siga influyendo cuando las comunidades están muy alejadas.

A pesar de que en México existen pocas investigaciones sobre el problema de la falta de acceso de las niñas mexicanas a la primaria, hay evidencia de cómo la escuela, al contribuir a transformar las relaciones familiares, proporciona un incentivo a las mujeres para que participen en la comunidad, y cuando llegan a ser madres de familia contribuye a reducir la mortalidad infantil porque transforma sus prácticas de crianza; asimismo, influye en la permanencia de los hijos en la escuela y amplía sus expectativas de estudio (Tapia, 1994).

Post es muy escéptico de que alguna política educativa, como los programas Progreso u Oportunidades, pueda evitar que las niñas no abandonen la escuela primaria; según él, “las niñas no tienen precio en los hogares mexicanos porque su trabajo [doméstico] no puede ser reemplazado” (Post, *op. cit.*, p. 486).

La complejidad de la situación de equidad de género para las niñas mexicanas nos llevó a abordar ésta como un problema ético, y a elegir el estudio del juicio moral, social y personal de las niñas indígenas y de las niñas de colonias urbano populares en las decisiones de asistir a la escuela o abandonarla, enfocándonos principalmente al análisis del cultivo de la autonomía, frente a los juicios heterónomos de simplemente acatar lo que sus padres decidan en las condiciones económicas de pobreza tan dramáticas en que viven.

La investigación en México y en otras partes del mundo nos ilustra sobre la magnitud de este tipo de retos y lo que la escuela puede contribuir. La investigación de Rambla (2000, p. 191) muestra que el espacio doméstico fue etiquetado, casi de manera natural, como perteneciente a la mujer, con la obligación principal de cuidar de los demás bajo la prescripción moral de la división sexual del trabajo. La educación escolarizada, la necesidad de trabajar y la participación de la mujer en el mercado de trabajo surgieron como elementos liberadores, a pesar de que en muchas ocasiones han reproducido esta división sexual del trabajo y han agregado el trabajo fuera de casa a las labores domésticas de las mujeres.

El acceso de las niñas a la escuela les ha permitido también retar al autoritarismo del padre de familia y al ambiente violento de su casa: “Mi papá nos pegaba bien feo, como animales [...] Yo me rebelé con mi papá cuando ya iba a la escuela; allí es donde aprendí cómo decirle a mi papá que no estaba de acuerdo con su forma de ser” (Tapia, 1994, pp. 89-90, 117). Aunque muy frecuentemente han contado con el apoyo de la mamá, han tenido que ceder a la presión del padre para que abandonaran la escuela y colaborar con algún tipo de trabajo. Con la ayuda de la escuela, se ha propiciado la negociación de una nueva forma de ser más autónoma, con base en la escuela y en una relación de género más equitativa. Se ha llegado a sostener que la ciudadanía de las mujeres empieza desde la esfera privada familiar cuando son niñas (Gerami y Lehnerer, 2001; Jans, 2004, p. 27).

Muchos de los problemas de falta de equidad que se quieren cambiar en la forma de vida de las mujeres pueden resolverse con su asistencia a la escuela y con lo que pueden aprender a negociar, como parte de su formación cívica y ética básica que ahora se ofrece desde la primaria. Esto significa desarrollar en las niñas la capacidad para resolver problemas de manera autónoma, construyendo juicios propios, seleccionando información e interrogándose para aplicarlos a sus propios problemas (Buxarraix *et al.*, 1997, pp. 169-204; Tapia, 2003, p. 12).

Ésta es la razón de que se haya planteado el problema del juicio moral autónomo o heterónimo de las niñas sobre la decisión de abandonar la escuela en nuestros instrumentos de investigación.

Un análisis de la política educativa federal —Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) — nos muestra parte de la forma en que se ha enfrentado y dónde podemos enfocar nuestra investigación. Efectivamente, se corrobora, como lo hemos señalado arriba, que los problemas más serios de falta de equidad en el acceso de las mujeres a la escuela lo enfrentan las comunidades rurales e indígenas; también se reconoce la situación de pobreza de las mujeres, aunque no se enfatiza lo suficiente (*Programa Nacional...*, 2001, pp. 32 y 44).

Dicho Programa enfoca, atinadamente, el problema de equidad, como lo hemos venido discutiendo, como un problema ético de la sociedad, pero también como un problema de formación de valores (*ibid.*, p. 126). A este respecto señala de manera específica que los maestros deben propiciar el desarrollo moral autónomo de sus alumnos (*idem*), así como “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura”, con especial atención en la equidad de género.

Esto no se puso en práctica sino hasta el ciclo escolar 2008-2009 y de una manera muy confusa, a pesar de que desde 2001 la SEP hablaba de implementar el “Programa de Equidad de Género en Servicios de Educación Destinada a Poblaciones Indígenas.” (*Programa Nacional...*, 2001, p. 133).

### *C. Estudio del problema de equidad de género en las escuelas: el enfoque sobre la autonomía y la responsabilidad social de las niñas indígenas*

El marco teórico principal sobre el que se construye el enfoque de estudio de esta investigación se deriva de la propuesta sobre la cultura de la moralidad planteada por Elliot Turiel (2002) frente a la propuesta preliminar formulada en 2004 por la Subsecretaría de Educación Básica (*Programa de formación cívica y ética...*, 2004).

El trabajo de Turiel es útil para el enfoque de esta investigación porque sistematiza las aportaciones clásicas de la Psicología, como las de Piaget y Kohlberg, y algunas propuestas hechas desde la Sociología en torno al desarrollo

moral, para sintetizarlas en lo que él llamó una cultura de la moralidad. Una de estas aportaciones es su énfasis en el análisis de la autonomía moral.

Es en este marco que nos hemos propuesto estudiar el problema de equidad educativa de género, y hemos diseñado esta investigación enfocándola, precisamente, a estudiar lo que se ha quedado fuera de los análisis y de la investigación desarrollada hasta esta fecha, especialmente los juicios morales, sociales y personales que se encuentran detrás de esas decisiones que las niñas asumen como propias, aunque estén asociadas también a su condición de pobreza económica y a la manera en que su familia, dentro de su cultura y su tradición, han decidido enfrentarlas.

El marco bajo el cual se analiza en esta investigación el problema de la decisión o necesidad de abandonar la escuela de las niñas y sus familias y de sus relaciones de género fue sintetizado en torno a la autonomía moral, social y personal, frente a la obediencia y subordinación a la autoridad, o a fuerzas tan determinantes como la pobreza o la falta de opciones, para abandonar la escuela o continuar estudiando.

La autonomía moral no significa individualismo, sino no depender de una relación de coerción unilateral. Esto es heteronomía. La noción de autonomía presupone que las personas hacen elecciones que no dependen simplemente de la voluntad de los otros, aunque esto no significa que hagan esas elecciones aislados de otros. Piaget, por ejemplo, sostuvo que la cooperación es necesaria para la autonomía. Las reglas bajo las que vivimos requieren de un acuerdo mutuo. “Mediante la discusión, los niños pueden comparar su punto de vista con otros y lograr un consenso razonable” (Kohlberg, Power y Higgins, 1989, p. 42).

Piaget y Kohlberg sostienen que autonomía y diálogo se presuponen mutuamente. “El yo autónomo, en un sentido, es creado y sostenido mediante el diálogo con otros yoes autónomos” (Kohlberg *et al.*, 1989, p. 43). Otros especialistas han destacado esta autonomía como parte central de la formación en valores.

La formación en valores conducente a resultados de formación moral —de preparación para la convivencia con base en principios libremente definidos— no puede lograrse por prescripción ni tampoco a través de la mera clarificación de los valores personales. Supone el desarrollo de sujetos autónomos, capaces de construir sus propias estructuras de valores y sus propios criterios para juzgar sus actos y los de los demás. No se trata de transmitir determinados valores, sino



de promover el desarrollo de formular juicios morales y actuar en consecuencia (Schmelkes, 2004, p. 112).

A partir de ello en los instrumentos de investigación planteamos a las niñas una situación problemática, de convivencia, de participación en su casa o en la escuela, para identificar cuál era su opinión y, posteriormente, cómo actuaban frente a esos problemas, examinando cómo evalúan esas situaciones mediante sus juicios morales, sociales y personales en su contexto social particular (Turiel, 2002, p. 1).

Como lo hemos señalado, no compartimos la idea de que el carácter social y moral de las niñas indígenas es simplemente moldeado por la sociedad o que “la moralidad está simplemente constituida por elementos específicos de carácter, como obediencia y responsabilidad” (Turiel, *op. cit.*, p. 91) que simplemente tienen que ser aprendidas. Las niñas indígenas, como cualquier ser humano, construyen su desarrollo moral sustentadas en su razonamiento acerca de sus mundos, de lo moral, social y personal, juzgando los arreglos sociales en los que se inscribe su vida cotidiana y las prácticas culturales que han heredado y que también viven cotidianamente.

Los juicios morales y sociales de las niñas pueden ser de conformidad o de rebeldía ante problemas cotidianos, pero esto no explica la armonía ni el conflicto, pues este tipo de situaciones conviven en las culturas y en las personas. Por eso, más que sólo ver cómo las niñas y niños de diferentes edades formulan juicios morales y las razones de sus variaciones de estos dos problemas en diferentes contextos, las analizamos y tratamos de comprender cómo estas niñas disienten respecto de sus relaciones de género y de continuar asistiendo a la escuela, particularmente cuando consideran injustas esas situaciones o los arreglos sociales para ello.

Puede parecer ambicioso pensar que los niños contribuyen a la creación de su propia cultura o incluso que los niños son capaces de formular estos juicios morales, en especial cuando la teoría clásica no es uniforme a este respecto. Piaget, por ejemplo, sostenía que el desarrollo moral de los niños es resultado de su interacción recíproca con los demás, incluidos adultos y otros niños. Bajo este enfoque es que analizamos la forma en que las niñas construyen sus juicios a través de sus relaciones sociales, en particular las de género, o cómo los aplican a las formas de organización familiar en las que se encuentran insertas, o a la decisión de continuar estudiando o abandonar la escuela. El desarrollo moral

de las niñas se va construyendo mediante esta serie de juicios. Este marco difiere parcialmente de la perspectiva ofrecida por Durkheim, quien sostuvo que la moralidad se lograba mediante fundamentos emocionales, apegos de impulso simbólico y respeto por el orden social. Niñas y niños bajo esta perspectiva se desarrollan cultural, social y moralmente a través de su simple participación en la comunidad, adaptándose a los patrones y estándares tradicionalmente ofertados en su comunidad. Reconocemos que uno de los tres objetivos de la educación moral propuesta por Durkheim, la autonomía, es muy útil en nuestra investigación: “la autonomía implica la voluntad de cumplir el deber moral no por ninguna razón externa, sino porque la razón lo ordena. Fomentar el elemento de la autonomía racional en los niños requiere una educación moral que explique las razones subyacentes a las obligaciones sociales, no una educación moral que predique o adoctrine” (Kohlberg, Power y Higgins, 1989, p. 135).

Seguimos a Piaget con la idea de que la socialización de los niños no es resultado de una causa unidireccional, por la simple presión de la comunidad adulta a través de la familia y después de la escuela. Es cierto que la interacción con los padres es de restricción y de menos reciprocidad que las que los niños sostienen con sus pares. Esto por supuesto genera problemas en el desarrollo social y moral de los niños. Una moralidad de la obediencia bajo el respeto unilateral que conduce a la aceptación de órdenes, bajo la coacción y la restricción conduce a una moral heterónoma, frente a la cual se plantea la construcción de una moral autónoma bajo el respeto mutuo, la cooperación y la participación de los sujetos en la elaboración de las normas que los regulan. De hecho, se ha concluido, con base en resultados de investigaciones, que las relaciones entre los propios niños, entre pares, es un componente necesario de una moralidad autónoma. De ahí que las relaciones de género entre niñas y niños sean tan importantes, en la casa y en la escuela, para la construcción de su desarrollo moral, lo mismo que la relación que establecen con la autoridad para decidir sobre su futuro escolar. Asumimos para ello, que las niñas y niños de cuarto, quinto y sexto grado que entrevistamos en esta investigación son capaces de distinguir entre el juicio personal, el moral y el social.

Por supuesto la pregunta es, dentro de este marco, si niñas y niños tienen la capacidad de pensar en términos morales. Piaget sostenía que esto ocurre entre los tres y cinco años de edad, cuando empiezan a formarse un sentido de obligación de manera unilateral y cambia con la edad para transformarse sobre la base de un respeto mutuo.

Lawrence Kohlberg cuestionó esta visión del desarrollo moral propuesta por Piaget y propuso seis etapas del desarrollo moral agrupadas en tres niveles. Los niños pequeños, según Kohlberg, y hasta cerca de los diez años de edad, obedecen a la autoridad en consideración de premios y castigos; percepción que cambia en una siguiente etapa para reemplazar esos premios y castigos por la consideración de sus propias necesidades e intereses, así como los de los demás, ya que son capaces de entender un sistema de intercambio. Kohlberg llamó a esta etapa preconvencional y sostuvo también que no sería sino hasta la adolescencia cuando los individuos serían capaces de desarrollar un sentido de obligación por la necesidad de mantener un orden social, constituida por dos etapas que integran a su vez un nuevo nivel de desarrollo moral, el convencional.

Kohlberg también dividió el nivel convencional en dos etapas. En éstas, los juicios morales son resultado de las obligaciones que los individuos tienen de cumplir con su papel dentro de la sociedad bajo sus reglas y sus leyes. No es sino hasta el nivel post convencional, que sigue al convencional y que también es presentado en dos etapas, cuando puede haber percepciones discrepantes y conflictos entre las concepciones de la moralidad y los arreglos sociales existentes. En este nivel post convencional los juicios morales se basan en acuerdos contractuales, en respeto mutuo y en principios diferenciados de bienestar, justicia y derechos. Es a través de la aplicación de esos principios que los individuos podrían criticar y protestar las prácticas y los arreglos sociales.

En esta investigación no asumimos la propuesta de Kohlberg, pero la hemos referido brevemente porque tiene una gran influencia en las concepciones que existen sobre el desarrollo moral de las personas; también para precisar en qué dimensiones conceptuales y de análisis diferimos, particularmente en cuanto a esa etapa post convencional, en la cual asumimos en esta investigación que las niñas pueden discrepar sobre las relaciones de autoridad y de las relaciones de sus pares en las relaciones de género, lo mismo que en la decisión de continuar estudiando después de la primaria.

Siguiendo a Turiel (2002, *op. cit.*), consideramos que existen suficientes resultados de investigación que muestran que aún en la etapa pre convencional propuesta por Kohlberg, niños y adolescentes son capaces de formular juicios morales mediante el reconocimiento de prácticas y arreglos sociales injustos, o que consideran incorrectos, aunque los justifican o sustentan de manera distinta (Turiel, *op. cit.*, p. 106). Asumimos hipotéticamente que las niñas indígenas, con las que trabajamos en esta investigación, en sus relaciones de género no

consideran que los adultos sean la única fuente de autoridad legítima; tampoco que consideren a los adultos en posiciones de autoridad, como que todo lo saben o que sus órdenes y reglas sean sinónimos de lo bueno y lo correcto; ni tampoco que las niñas creen que cuando la justicia entra en conflicto con la autoridad, que la autoridad es lo correcto y la justicia lo incorrecto. Sobre esta base fue que en nuestros instrumentos de investigación planteamos una situación problemática en este sentido a niñas y niños, como lo preguntamos en nuestro cuestionario, y profundizamos en nuestra entrevista personal en cuanto a lo que hacen cuando una figura de autoridad les pide hacer algo incorrecto, cuando se sienten agredidas o mal en sus relaciones con sus compañeros, o cuando tienen que ayudar a alguien con su tarea.

Turiel (*op. cit.*) sostiene que aunque hay un desarrollo moral en los niños, aún desde pequeños, sus juicios morales se sustentan en conceptos del bienestar de los demás o de evitar lastimar a otros, incluso de asegurar imparcialidad o equidad; pero pueden distinguir esto último desde las edades de 10 a 14 años, como las niñas sujetos de nuestra investigación. Estas premisas han sido asumidas en el nuevo *Programa Integral de Formación Cívica y Ética* (IFCE) (SEP, 2008, pp. 102, 103, 122), para la educación primaria, a fin de formar a los niños en “Promover el diálogo, la cooperación y la construcción de acuerdos en la solución de conflictos y en el trabajo colectivo” (*ibid.*, p. 134).

Los juicios sociales, según Turiel, se sustentan en que los niños logren comprender que existe cierta organización social en la escuela, en su casa, en su comunidad, incluido el papel de la autoridad, la costumbre y hasta la consideración de cierta eficacia y coordinación entre los diferentes actores para lograr ciertas metas.

Turiel sostiene que además de estos dos tipos de juicios, el moral y el social, los niños son capaces de distinguir otro en el dominio personal y, también en este dominio, ir construyendo, además de la autonomía social y moral, la autonomía personal. Sencillamente Turiel define este tipo de autonomía personal como aquel tipo de actividades y relaciones sociales en las que no está en juego lastimar el bienestar de alguien más o aquellas acciones que no están reguladas por las normas convencionales de sus relaciones sociales. Esto no significa, según Turiel, que el juicio personal no se presente en individuos de origen indígena y que sea simplemente una característica o idea occidental (Turiel, *op. cit.*, p. 118). Él sostiene, y está de acuerdo con William James, John Dewey y Jürgen Habermas, que “la agencia individual (capacidad de iniciativa y acción perso-

nales) y la libertad personal no pueden estar [divorciados] del colectivismo o de un sentido de solidaridad social [...] Habermas sostiene que cualquiera que ha construido una identidad en una red de expectativas recíprocas y perspectivas habrá adquirido orientaciones morales, lo cual implica la dependencia recíproca de socialización e individuación, la interrelación entre autonomía personal y solidaridad social” (*ibidem*).

La autonomía, como dimensión y expresión del desarrollo moral, social y personal resulta tan importante para las personas en lo general, y para las niñas indígenas en esta investigación, porque pueden discrepar desde un terreno personal y moral en sus relaciones de género y en la decisión familiar/personal de continuar estudiando. Por eso también resulta importante preguntar, como lo hicimos en esta investigación, sobre la percepción de su elección de vida futura como profesional, “adolescentes y adultos jóvenes consideran que la elección de sus carreras son decisiones que la gente hace para su propio desarrollo y autonomía” (*ibid.*, p. 115). Éste es un juicio típicamente personal.

Por eso en esta investigación se decidió que vale más la pena concentrarse en explicar cómo las niñas indígenas y otras de contextos muy diferentes, como las de las escuelas de zonas marginadas de las capitales de las entidades federativas seleccionadas, formulan sus juicios morales, sociales y personales; cuáles son sus razones para sus variaciones en tan distintos contextos, manteniendo constantes los problemas de las relaciones de género y el de continuar estudiando. Se insiste en que, en esta investigación, la autonomía no significa individualismo ni el estudio de cómo las niñas actúan de manera independiente de los demás; sino cómo se orienta al acuerdo con los demás en los dos problemas objeto de esta investigación, continuar estudiando y sus relaciones de género.

El hecho de que la autonomía y el desarrollo moral de las niñas indígenas se construyan en la interacción social implica el entendimiento y la aplicación de juicios acerca de la justicia en las relaciones cooperativas que suponen interdependencia moral (Turiel, *op. cit.*, p. 290). Esta coordinación de perspectivas e influencias implica trascender el punto de vista propio y traerlas en relación con el otro, pero no para fundirse con ese otro, sino para que aunque cambien sean capaces de mantenerse firmes y continuar con su propia individualidad (Tapia, 1997). Por eso resulta tan importante entender cómo las niñas aprenden de los otros, tanto entendiendo como disintiendo, posiblemente por medio de un proceso de reflexión y quizá de deliberación.

En este marco aquí se asume hipotéticamente lo siguiente:

- Las niñas indígenas y de las colonias populares urbanas mostrarán capacidad para la formulación de juicios morales, sociales y personales autónomos frente a la autoridad, a sus relaciones de género y a sus responsabilidades domésticas cotidianas o de trabajo fuera de casa.
- Las niñas indígenas tendrán mayores obstáculos cotidianos para formular juicios morales, sociales y personales autónomos en su vida cotidiana que las niñas de escuelas urbanas de zonas populares.
- El trabajo doméstico discriminado por género, la pobreza, la necesidad de trabajar y el autoritarismo de padres y maestros serán los principales obstáculos para la formulación de juicios sociales, morales y personales autónomos.
- Las niñas recurrirán a estrategias comunicativas para enfrentar su disenso frente a los problemas de género, de autoridad y, de continuar estudiando, de participación para el cumplimiento de sus responsabilidades domésticas y escolares.

#### *D. Discusión de resultados*

¿Por qué abandonan la escuela las niñas mexicanas entre la primaria y la secundaria? Confirmamos, mediante un análisis de las estadísticas de los censos nacionales y de los resultados de otras investigaciones, que el problema se concentraba principalmente en las entidades federativas con mayor población indígena, además de Querétaro y Guanajuato. También, a través de este análisis inicial, confirmamos que las niñas abandonan la escuela entre las edades de 12 y 13 años de edad, y que esto se podía observar en el menor número de niñas inscritas en las escuelas secundarias del país. Había también otros elementos: el análisis del Censo de 2000 indicaba que los padres, o el adulto mayor de 18 años que respondió al cuestionario censal, afirmaban que las niñas habían abandonado la escuela, desde luego, por problemas económicos, pues sus familias y sus comunidades son las más pobres del país. Al menos 83% de los municipios del país con población predominantemente indígena tienen niveles altos o muy altos de marginación (Mier y Rabell, 2003, p. 193). Sorprendentemente, por ejemplo en Chiapas, es mayor el porcentaje de las familias que responde que las niñas de 13 años de edad no asisten a la escuela porque “no quiso o no le

gustó”, 34%, en comparación con aquellas que respondieron que fue por “falta de dinero o tenía que trabajar”, 30%.

Las respuestas de las familias de las niñas son indicativas de una convicción personal, de una valoración personal que han hecho de su situación, de sus aspiraciones, de las condiciones de su vida familiar y de su comunidad. Por este tipo de razones fue que nos propusimos estudiar la forma en que era construida esta decisión de las niñas; su juicio moral, social y personal. Asumiendo el enfoque propuesto por Turiel, Piaget y Kohlberg sobre autonomía, aquel que señala que la autonomía presupone el diálogo, la búsqueda del acuerdo y algún tipo de acción, aplicado en este caso a la continuación de sus estudios, a la relación de género y traducida como la búsqueda de una estrategia comunicativa, aún cuando no fuera con quienes no tuvieron la discrepancia.

#### *E. La autonomía, la necesidad del trabajo y la tradición familiar*

Los resultados de nuestra investigación muestran, como respuesta a nuestra primera pregunta, que existe una tendencia o tradición familiar que hace que las tareas domésticas cotidianas sean más una responsabilidad de las niñas que de los niños. Esto ocurre así tanto en las familias indígenas como en las familias de las colonias populares urbanas. En la escuela indígena de San Juan Zitlalin, Puebla, por ejemplo, mientras que 100% de las niñas de quinto grado colabora con el lavado de la ropa, sólo lo hace un 43.5% de los niños; asimismo, mientras que 95.5% de las niñas de este mismo grado colaboran con el lavado de trastes, sólo lo hace 8.7% de los niños. Aún en el cuidado de los hermanos menores, las niñas de quinto y sexto grado de la escuela de San Juan Zitlalin se hacen cargo de esta responsabilidad más que sus hermanos varones; 90.9% de las niñas de quinto grado atienden a sus hermanos menores, en comparación con 69.6% de sus hermanos varones; esta proporción en alumnas y alumnos de sexto grado es de 83.3% y 63.6% respectivamente. Esta situación, con 55% para las niñas y 40% de niños aunque ligeramente con menos contrastes, se mantiene en la escuela Alfonso y Fernando Franco de la colonia urbana popular de la ciudad de Puebla, lo cual confirma nuestra primera hipótesis en cuanto a la discriminación de género familiar, pues se les asignan mayores responsabilidades domésticas a las niñas. Ellas formulan sus juicios morales y sociales autónomos en contra de esta tradición familiar; lo consideran incorrecto, injusto, aunque no

Tabla 2  
Niñas y niños que trabajaron la semana pasada

Estado	tipo de escuela	género	trabajaste o buscaste trabajo fuera de casa	no trabajaste, sólo te dedicaste a quehaceres de tu casa	prueba de Pearson's	total
			%	%		%
Chiapas	urbana	niño	44.4	55.6	.02	100
		niña	22.4	77.6		100
	indígena	niño	83.6	16.4	.11	100
		niña	73.6	24.4		100
Oaxaca	urbana	niño	21.8	78.2	.24	100
		niña	16.5	83.5		100
	indígena	niño	66.7	33.3	.002	100
		niña	39.0	61.0		100
Puebla	urbana	niño	44.4	55.6	.07	100
		niña	28.3	71.7		100
	indígena	niño	71.2	28.8	.003	100
		niña	45.3	54.7		100
Yucatán	urbana	niño	32.0	68.0	.19	100
		niña	17.9	82.1		100
	indígena	niño	63.6	36.4	.10	100
		niña	38.9	61.1		100

Nota: los estudiantes tomados en cuenta son de 5º y 6º grado  
Fuente: encuestas propias

tengan un impacto en la organización de la familia. Esto no significa que todas las niñas lo expresen así, sino que existen niñas que demuestran esta capacidad de juzgar tal situación como injusta y de plantearla comunicativamente a sus padres, a sus propios hermanos, pero en especial a su madre.

Otra parte de la respuesta se encuentra que no existe una discriminación de género en cuanto al trabajo de los niños fuera de la casa. Niños y niñas lo hacen, aunque es mucho mayor la proporción en las escuelas indígenas que la de las escuelas localizadas en las colonias populares urbanas analizadas; frecuentemente casi el doble y con una tendencia de que sean más los niños que trabajan fuera de su casa que las niñas.

Esta situación no produce un juicio moral autónomo generalizado de crítica entre las niñas, lo cual indica que se someten de forma heterónoma, aunque debe destacarse que la pobreza en que viven las niñas y los niños indígenas es



sin duda una determinante muy poderosa para enfrentarse personal, moral y socialmente con autonomía al problema de contribuir económicamente o con trabajo y resolver las necesidades de su casa.

En la mayoría de los casos, se hace un juicio personal de carácter emotivo, particularmente si se considera que en esta dimensión personal es donde siempre la gran mayoría de las niñas expresan sus aspiraciones de estudiar una carrera profesional, pero que el trabajo y su pobreza económica se contraponen a su voluntad y a sus deseos de continuar estudiando. Las niñas, como lo ha propuesto teóricamente Gilligan, construyen un desarrollo moral y personal menos individualista, que considera el cuidado de los otros. En este sentido coinciden las dos opciones preferidas de formación profesional futura de las niñas; ellas quieren ser maestras y enfermeras.

Entonces, la discriminación de género parece más vinculada con el trabajo doméstico en casa, siempre superior al que realizan los niños, que con el trabajo que las niñas desarrollan fuera de casa, aunque la ausencia del padre o de algún hermano mayor que pudiera colaborar económicamente ayudaría con la expectativa familiar de que las niñas continuaran estudiando. Sin embargo, si no existe alguna escuela cerca de la comunidad, o existe una tradición de incorporarse a trabajar, sobre todo en el caso de las niñas indígenas, por ejemplo, como en la comunidad de Puebla, esto no ayudaría a que ellas formularan un juicio social y personal más autónomo para continuar estudiando. El trabajo doméstico de las niñas, dice Post, es invaluable y por eso no se puede resolver con las becas de Progreso que otorga el gobierno federal. Aunque existe la capacidad de las niñas para confrontar a su familia, el reto de formular juicios morales, sociales y personales autónomos frente al trabajo doméstico es considerable.

La discriminación de género tanto en la familia como en la escuela tiene varias dimensiones, y por ello ampliaremos las conclusiones de nuestros resultados sobre este problema más adelante.

#### *F. La autonomía y los juicios sociales, morales y personales para continuar estudiando*

Los resultados muestran dos situaciones acerca de la percepción de las niñas sobre la posibilidad de continuar estudiando después de la primaria. Por una parte, siempre es mayor la proporción de niñas indígenas que no cree que podrá

seguir estudiando, que la de las escuelas urbanas, especialmente en los casos de las escuelas indígenas de Chiapas y Puebla. Por otra parte, en todas las escuelas indígenas siempre es mayor la proporción de niños que cree que no podrá seguir estudiando que la de las niñas.

Las escuelas con los porcentajes más altos de niñas que creen que podrán seguir estudiando, si le ponen empeño y les ayudan sus papás, son las de las escuelas primarias urbanas de Chiapas y de Yucatán. Entre las escuelas indígenas, en mayor proporción las niñas de Oaxaca y Yucatán creen que podrán continuar estudiando, aunque, se reitera, siempre en proporciones menores que sus contrapartes urbanas. De entre las entidades federativas analizadas destaca Yucatán, donde se encuentra la menor brecha entre niños y niñas de entre 13 y 16 años que asisten a la escuela.

Los juicios sociales —que diferenciamos analíticamente en nuestro marco teórico de los juicios morales— de las niñas de las escuelas indígenas de Oaxaca y Yucatán, que son las que más creen que seguirán estudiando, son completamente distintos de los de las niñas de las escuelas indígenas de Puebla y Chiapas, que son las que menos creen que seguirán estudiando. Una mayor proporción de las niñas indígenas de Oaxaca y Yucatán, que las de Chiapas y Puebla, juzgan de forma socialmente autónoma que la continuación de sus estudios después de la primaria será una decisión conjunta de ellas y sus padres. Sólo un 10% de las niñas indígenas de Chiapas y un 32% de las de Puebla respondieron que la decisión de continuar estudiando sería tomada entre sus padres y ellas, en comparación con un 47% de Oaxaca y con un 55% de Yucatán, lo cual plantea un escenario de diálogo y consenso en esta decisión tan importante para las niñas indígenas.

Al indagar en esta perspectiva, mediante las entrevistas a profundidad con las niñas indígenas, se observa que el juicio moral es heterónimo entre las niñas indígenas de Puebla y de Chiapas, porque prevalece la obligación familiar y de respeto a los padres, en lugar de estar orientada hacia una decisión sustentada en el diálogo y en el consenso con los padres. No debe olvidarse que estas mismas escuelas indígenas de Puebla y Chiapas son las que consideran, en mayor proporción que sus contrapartes, que no podrán seguir estudiando.

Existe un factor adicional que no parece ser mera contingencia; las niñas de estas escuelas indígenas de Puebla y Chiapas son las que más trabajan fuera de casa, en comparación con las otras dos escuelas indígenas y, desde luego, con las de las escuelas urbanas. El juicio social heterónimo de las niñas, creer que la decisión de continuar estudiando depende sólo de sus padres y no de ellas,

se formula en la situación tan adversa de la necesidad de contribuir, con trabajo o económicamente, para el sustento familiar debido a la pobreza en que viven. Esto parece demostrar que en este tipo de situaciones sociales tan adversas resulta muy difícil generar juicios autónomos sociales y morales para continuar estudiando, aunque sería muy importante que estas niñas pudieran desarrollar esta capacidad para formularlos. Tales resultados confirman la hipótesis de que las niñas indígenas de las comunidades indígenas, en este caso de Puebla y Chiapas, tendrían mayores obstáculos cotidianos para formular juicios morales, sociales y personales autónomos en su vida cotidiana, que aquellas de las escuelas urbanas. Además, confirma que las niñas indígenas de Puebla y Chiapas con mayores obstáculos, o sea con una mayor necesidad de trabajar, son las que tienden a formular menos juicios autónomos para continuar estudiando. Aunque esto no siempre se resuelve así, como se observará cuando sean analizados los ejemplos de casos de construcción de autonomía en las escuelas urbanas.

Las aspiraciones profesionales de las niñas indígenas, como parte de su juicio personal, se concentran en querer estudiar para maestras y enfermeras. Una vez más existe cierta tendencia a que sean mayores las proporciones entre las niñas indígenas de Chiapas (68.4%), seguidas por las niñas de Yucatán (63.2%), y en tercer lugar por las niñas de la escuela indígena de Puebla (61.5%). Sus contrapartes urbanas, aunque coinciden en la preferencia de aspirar a ser maestras y enfermeras —excepto las niñas de la escuela de la colonia popular de la ciudad de Puebla, que presenta un 72% con esta aspiración— también concentran proporciones altas en cuanto a querer estudiar otras profesiones: 46% en la escuela urbana de Chiapas; 58% en la escuela urbana de Oaxaca; 25% en la escuela urbana de Puebla; y 48.4% en la escuela urbana de Yucatán. No se encontró una relación entre estas aspiraciones profesionales con su capacidad para formular juicios sociales y morales autónomos, excepto entre las niñas indígenas de Chiapas, quienes tienden a concentrarse en la mayor proporción de niñas con juicios heterónomos para continuar estudiando, y se reitera que son también las que más obstáculos tienen para hacerlo.

### *G. La autonomía y la discriminación de género*

La manera en que las niñas indígenas enfrentan cotidianamente la discriminación de género es distinta en función de su capacidad de juicio social y moral

autónomo. La mayoría de las niñas indígenas que muestran una menor autonomía de juicio social y moral tienden a ser consideradas como tímidas, poco participativas, pasivas y poco comunicativas, según las entrevistas a profundidad con sus padres y maestros/as; aunque ellas mismas han tenido relaciones más impositivas y autoritarias con sus padres, más que de apoyo o impulso a su autosuficiencia y autonomía. La diferencia más reiterada con respecto a sus compañeras de las propias escuelas indígenas con una tendencia a juicios morales y sociales de mayor autonomía, generalmente de mayor desempeño académico, es que estas últimas recurren más a estrategias comunicativas o a la búsqueda de acuerdos para resolver sus problemas de convivencia con los niños, generalmente de agresión e imposición de su autoridad. Resulta simbólico que en las comunidades indígenas de Puebla y Oaxaca casi la mitad de los niños aspiran a ser policías.

En las escuelas de las colonias populares de las capitales de las entidades federativas examinadas persisten algunos de los mencionados matices de autonomía o heteronomía con los que las niñas enfrentan cotidianamente los problemas de género y otros cambian; se requiere cuidado para observar con mayor precisión cómo se expresan y se sustentan. Se observan dos patrones de prácticas que responden a distintos tipos de juicios sociales y morales.

Las niñas de las escuelas populares urbanas con una tendencia a juicios sociales heterónomos, como las niñas indígenas, tienden a ser calladas y a ser pasivas frente a las decisiones autoritarias que toman los mayores —padres o hermanos— acerca de lo que deben hacer. La expresión más clara de esto ocurre con una niña de Chiapas que fue “colocada”, sin pedir su opinión, como trabajadora doméstica y niñera, lo cual le implicó ir a vivir con su patrona y a dejar de asistir a la escuela hasta por dos semanas; simplemente aceptó esto, para después expresarse moralmente confundida, con un sentimiento de culpa, frente al abuso de su patrona, que la hizo faltar hasta dos semanas a la escuela.

En contraste, las niñas de las escuelas populares urbanas con muestras claras para expresarse y para juzgar autónomamente son muy firmes frente a las imposiciones. La niña de Chiapas es el ejemplo más evidente y más radical de autonomía; la ausencia del padre y la disfuncionalidad de su madre, debida a una embolia, parecen haber contribuido fuertemente. Su autonomía moral es expresada con mucha fuerza y firmeza; por ejemplo, frente a la agresión de los niños se muestra con mucho autocontrol, conteniéndose para no gritar, respondiendo con otra agresión, y expresando solidaridad con

sus compañeros que no pueden resolver un trabajo escolar, al colocarse en su lugar. Ella dice que les ayuda “porque a mí me ha pasado que no puedo hacer un trabajo.”

La respuesta ante la agresión de los niños no es precisa en el resto de las niñas entrevistadas de las escuelas urbanas, porque tanto las niñas con cierta autonomía, como aquellas con tendencia a la formulación de juicios heterónomos tienden también a abstraerse o retirarse —prefieren jugar sólo con las niñas— o en su caso recurrir a la autoridad de la maestra para zanjar los problemas de agresión de sus compañeros varones. Algunas de ellas creen que frente a la agresión de sus compañeros la solución es que las cambien de grupo. Así lo hacen cotidianamente las niñas de Yucatán con tendencia autónoma y heterónoma; tampoco ninguna de las niñas responde con alguna estrategia comunicativa o de autocontrol, como la niña más autónoma de la escuela urbana de Chiapas. De forma similar, aunque menos radical, la niña de Puebla de la escuela urbana es muy firme en defender su autonomía. Ésta es la característica de las niñas de escuelas urbanas, en comparación con las niñas indígenas. Son más firmes, fuertes y determinadas en defender su autonomía que las niñas indígenas; ambas en condiciones muy dramáticas. La estrategia comunicativa es parte de esa defensa; la búsqueda de un acuerdo. Pero existen otras, como el autocontrol y el ponerse en el lugar de los demás, como lo sustentan las niñas entrevistadas a profundidad.

#### *H. La autonomía y el diálogo frente a la disyuntiva moral por excelencia en su casa y en la escuela*

Autonomía y diálogo se presuponen mutuamente, como fue referido en el marco teórico, y como fue planteado mediante la disyuntiva moral por excelencia de hacer algo incorrecto cuando lo piden los padres, el maestro o el mejor amigo; se les preguntó a las niñas y a los niños cuáles eran los problemas de participación y comunicación que tenían en su vida cotidiana en la escuela, y cómo los enfrentaban. Sus respuestas tienen varias dimensiones.

Los resultados de las respuestas de las niñas son mixtos; un porcentaje ligeramente mayoritario de las niñas de las escuelas indígenas de Chiapas, Puebla y Yucatán actuarían de manera heterónoma, pues harían lo que se les pide a pesar de considerarlo incorrecto, excepto en Oaxaca (tabla 3). Esto no confir-

Tabla 3  
 Qué hacen niños y niñas de escuelas indígenas cuando les piden hacer algo incorrecto sus papás, su maestro/a y su mejor amigo/a

estado	sexo	lo hago porque me lo piden mis papás, mi maestro o mi mejor amigo/a	no lo hago y explico ... no importa que se enojen... o busco una excusa	total	
		%	%	%	
Chiapas	hombres	52	48	100	n=61
	mujeres	51	49	100	n=75
Oaxaca	hombres	53	47	100	n=61
	mujeres	47	53	100	n=62
Puebla	hombres	50	50	100	n=73
	mujeres	64	36	100	n=59
Yucatán	hombres	67	33	100	n=33
	mujeres	83	17	100	n=18

Fuente: encuesta de equidad de género en las escuelas primarias indígenas

maría la hipótesis planteada, aunque siempre hubo porcentajes muy importantes de niñas que juzgaron y que actuarían de manera autónoma en las mismas escuelas indígenas. Además de Oaxaca, donde este tipo de juicio autónomo prevalece en la mayoría de las niñas indígenas, en Puebla y Chiapas cerca de 40 y 50% también se mostrarían con esa capacidad de juicio autónomo; y Yucatán sólo muestra un pequeño porcentaje de esta índole.

Esto es sorprendente porque las niñas indígenas de Yucatán se mostraron bastante autónomas para la formulación de sus juicios sobre continuar estudiando, lo cual indica que no hay una correspondencia entre el juicio social y moral autónomo en todos los escenarios cotidianos de los problemas analizados en esta investigación: dejar de seguir estudiando, la discriminación de género y hacer algo incorrecto cuando lo pidan los padres, los maestros o la mejor amiga.

En las escuelas de las colonias populares de las capitales de las entidades investigadas también se obtuvieron resultados mixtos frente a la disyuntiva moral de hacer algo incorrecto a petición de los padres, maestros o mejor amiga/o. En la escuelas urbanas de Oaxaca y de Yucatán, la mayoría de las niñas se rehu-

saría a hacer algo incorrecto, aunque lo pidieran sus padres, maestros o su mejor amigo, mostrando así la autonomía de juicio moral y confirmando la hipótesis de que tiene esta capacidad. Sin embargo, en las escuelas urbanas de Chiapas y Puebla, son mayoría las que aceptarían hacer algo incorrecto, mostrando con ello un juicio moral heterónomo (tabla 4). Este último grupo de niñas no confirmaría nuestra hipótesis de que las niñas cuentan con esta capacidad de juicio moral autónomo, pero además de que no es sólo característico de las escuelas indígenas y de sus comunidades.

Los resultados indican que no es posible ser tan absolutos acerca de la capacidad de juicio moral autónomo de las niñas de cuarto, quinto y sexto grados de las escuelas indígenas y urbanas en todos sus escenarios cotidianos. Sin embargo, y esto es muy importante, sí es posible formarlas en esa capacidad de juicio autónomo que les ayudaría a enfrentar situaciones sociales de pobreza, de tradiciones y autoritarismo, así como de discriminación de género, para construir su desarrollo social más justo y luchar cotidianamente por hacer valer su derecho, discutiéndolo frente a sus padres y sus pares.

La discusión abierta y la participación en la creación de reglas para el ejercicio de su responsabilidad y de sus derechos, además del conflicto cognitivo estimulado por el contacto con diferentes puntos de vista y razonamientos, han sido recomendados para el desarrollo personal y comunitario hacia etapas superiores de desarrollo social y moral (Kohlberg, Power y Higgins, 1989, p. 120). La respuesta de las niñas a situaciones que las hayan hecho sentirse mal personalmente, a los problemas de participación y convivencia que han tenido, así como a las acciones que tomaron fue otra de las dimensiones de esta investigación.

No predomina un solo escenario donde ocurran situaciones que hagan sentir mal a las niñas indígenas. Esto ha ocurrido tanto en la escuela como en la casa. En Puebla, ha sido predominantemente en la escuela; en Chiapas, en la casa; en Yucatán, en la casa y en la escuela; y finalmente, en Oaxaca el predominio está en la escuela. Una circunstancia es recurrente en todas las escuelas indígenas de las cuatro entidades federativas analizadas: faltar a la escuela por quedarse a ayudar en la casa; y en un menor grado, que alguien diga, por lo regular los compañeros varones, “las mamás no sirven para nada porque no estudiaron”. Generalmente, según las respuestas de la encuesta, cuando sucedió algo que hizo sentir mal a las niñas indígenas de Chiapas (57%), Puebla (57%) y Yucatán (55%), ellas utilizaron una estrategia comunicativa o de diálogo con

Tabla 4  
 Qué hacen las niñas y los niños cuando alguien les pide que hagan algo que piensan que no es lo correcto o que está mal, escuelas urbanas

estado	sexo	lo hago porque me lo piden mis papás, mi maestro o mi mejor amigo/a	no lo hago y explico ... no importa que se enojen... o busco una excusa	total	
		%	%	%	
Chiapas	hombres	62.6	37.5	100	n=48
	mujeres	64.1	35.8	100	n=46
Oaxaca	hombres	44.2	55.8	100	n=86
	mujeres	33	67.1	100	n=97
Puebla	hombres	60.7	39.3	100	n=56
	mujeres	57.4	42.6	100	n=47
Yucatán	hombres	46.2	53.8	100	n=39
	mujeres	48.7	51.3	100	n=39

Fuente: encuesta de equidad y género en el aula de las escuelas primarias (México, 2004)

sus papás, sus amigos o con quienes las molestaron para expresar su inconformidad. En Oaxaca, las niñas no hicieron nada ante esa situación. La presencia de esta posible discusión en torno a problemas por juicios morales y personales que consideran incorrectos —que está mal dicen las niñas, que critiquen de esta manera a su mamá o que falten a la escuela— es un escenario potencial para construir un desarrollo moral y social más justo, y a la vez confirma la hipótesis de que predomine la posibilidad de construir un juicio autónomo y de que las niñas desarrollen las capacidades para discutir las reglas sobre sus derechos y sus responsabilidades, así como de sus juicios sociales, morales y personales autónomos.

Ante los problemas de convivencia y de género, los maestros no enfrentan el problema y mucho menos hacen algo que valga la pena en términos de formación de esa autonomía. Un maestro de sexto grado de una de las escuelas indígenas resuelve este tipo de problemas en su salón de clase “poniendo aparte hombres y aparte mujeres”, pero culpa de ello a las niñas, porque cuando se trata de integrarlas en equipo para que se relacionen en clase con los niños, “se cohiben, están ahí, no quieren hablar y eso hace que los niños se aparten y



trabajen solos”. Por supuesto, no hay referencia a ningún programa formal de formación cívica y ética para la primaria que atienda este problema. Este maestro de sexto dice que así pasa en todos los grados. Hasta el año 2008 fue cuando por fin se empezó a atender sistemáticamente la formación cívica y ética en primaria, una vez que fueron aprobados los libros de texto y los programas para este nivel educativo.

Las niñas indígenas, a diferencia de los niños, tienden a valorar en su mejor amiga la pluralidad inscrita en la discusión democrática, que las respeten aunque no estén de acuerdo; y sus compañeros tienden a valorar más el empeño que sus amigos ponen en los juegos.

Los resultados de las escuelas urbanas que se refieren a los problemas que hacen sentir mal a las niñas, de convivencia, comunicación y participación son distintos en comparación con sus contrapartes indígenas. La escuela predomina como el lugar donde han ocurrido situaciones que hacen sentir mal a las niñas con mayor frecuencia que a los niños. Como las niñas indígenas, en tres de las cuatro entidades analizadas, las niñas (de las escuelas urbanas) actuaron comunicativamente, es decir platicándolo con sus padres o amigos. El problema recurrente que las hizo sentir mal fue la expresión “las mamás no sirven para nada porque no estudiaron”, mismo que desapareció porque tuvieron que faltar a la escuela para ayudar en su casa, argumento presente en las escuelas indígenas, pues las niñas indígenas trabajan, en su casa y fuera de ella, en muchas mayores proporciones que sus contrapartes de las ciudades, en especial las niñas indígenas de Chiapas y Puebla.

En el terreno de la convivencia y la participación persistió la tendencia a que predominaran la escuela y el salón de clases como los escenarios donde las niñas de las escuelas urbanas de las cuatro entidades tuvieron mayores problemas; las niñas los enfrentaron recurriendo a estrategias comunicativas en todas las entidades excepto en Puebla; en cuanto a la participación, en todos los casos, excepto en Oaxaca, las niñas no utilizaron una estrategia comunicativa para enfrentarlos, es decir no hicieron nada o no lo comentaron con sus padres o amigos.

En contraste con los escenarios anteriores, la casa fue el lugar donde las niñas de las escuelas urbanas analizadas tuvieron más dificultades para platicar de sus problemas; la tendencia fue a no buscar alternativas, a no hacer nada o tristemente a admitir que son ellas las que tienen que cambiar.

CONCLUSIÓN  
AUTONOMÍA Y JUICIO PERSONAL, SOCIAL Y MORAL  
DE LAS NIÑAS INDÍGENAS EN TORNO A CONTINUAR ESTUDIANDO  
Y CONTRIBUIR CON TRABAJO FUERA DE CASA

Finalmente, como hemos ido describiendo en la presentación de los resultados y como parte de su juicio personal, la respuesta predominante a la pregunta sobre las aspiraciones profesionales de las niñas indígenas de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán es que quieren ser maestras o enfermeras. Casi siempre en mayor proporción que sus contrapartes de las colonias urbanas populares, excepto en la ciudad de Puebla, donde la gran mayoría de las niñas quieren también ser maestras o enfermeras. En la escuela de la colonia popular de la ciudad de Oaxaca, la mayoría de las niñas aspiran a una profesión distinta de ser maestra o enfermera; y en Yucatán, cerca de la mitad (tabla 5). Enseguida concluimos sobre cómo se relaciona esto con su desempeño académico y con su capacidad de formular juicios morales y sociales para continuar estudiando, lo mismo que con el trabajo que realizan fuera de casa.

El desempeño académico de las niñas en general parece estar relacionado de forma negativa con el trabajo que realizan fuera de casa y con su autonomía moral. Esto último a su vez está relacionado con la capacidad de las niñas para formular juicios morales heterónomos. Cuando se examina la relación entre algún indicador de desempeño académico y el género se encuentra que la calificación de Español resultó estadísticamente significativa para las niñas que trabajan (tabla 6). Un porcentaje mayor de las niñas que trabajan son las que obtienen menores calificaciones en español, 59.3%, en comparación con aquellas niñas que no trabajan y que obtienen mejores calificaciones, 56.2%.

También se encontró una asociación entre el trabajo de las niñas indígenas con la obediencia que le tienen a la autoridad de sus mayores, frente a la disyuntiva moral por excelencia de hacer algo a pesar de que lo consideren incorrecto, así como frente a la disyuntiva de continuar estudiando. Las niñas que trabajan están más dispuestas a hacer algo “malo”, siempre y cuando se lo pidan su papá, su mamá o su maestro. Asimismo, hay una relación estadísticamente significativa entre la variable del trabajo fuera de casa de las niñas y el juicio personal que formulan sobre la continuación de sus estudios. Una mayor proporción de las niñas indígenas que no trabajan fuera de casa, 61.7%, cree que continuará sus estudios, en comparación con un 48.8% de aquellas niñas

Tabla 5  
Aspiración profesional de niñas y niños

Estado	tipo de escuela	género	maestro (a)	policía	enferme-ro (a)	suma maestro y enfermera	otras profesio-nes	total
			%	%	%			%
Chiapas	urbana	niño	15.2	6.5	2.2	17.4	76.1	100
		niña	20.0	2.0	24.0	52.0	46.0	100
	indígena	niño	50.0	14.5	3.2	53.2	32.3	100
		niña	50.0	3.9	18.4	68.4	27.6	100
Oaxaca	urbana	niño	16.7	19.7	0	16.7	63.6	100
		niña	19.3	1.1	21.6	40.9	58.0	100
	indígena	niño	22.4	46.6	1.7	24.1	29.3	100
		niña	32.7	0	27.3	60.0	40.0	100
Puebla	urbana	niño	12.5	47.9	0	12.5	39.6	100
		niña	40.9	2.3	31.8	72.7	25.0	100
	indígena	niño	20.3	41.9	2.7	23.0	35.1	100
		niña	34.6	3.8	26.9	61.5	34.6	100
Yucatán	urbana	niño	8.3	27.8	0	8.3	63.9	100
		niña	22.6	6.5	22.6	45.2	48.4	100
	indígena	niño	42.9	17.9	0	42.9	39.3	100
		niña	42.1	5.3	21.1	63.2	31.6	100

Fuente: elaboración propia

que trabajan fuera de casa y que creen que no continuarán estudiando. Esta misma variable del trabajo de las niñas se encuentra asociada estadísticamente de manera significativa a la autonomía o heteronomía con la que asumen la posibilidad de seguir estudiando y lo que necesitan hacer con sus papás. Un 48.1% de las niñas indígenas que trabajan cree de forma heterónoma que para lograr sus aspiraciones profesionales necesita hacer simplemente lo que sus papás les digan; frente a un 66.7% de niñas indígenas que no trabajan y que para lograr lo mismo consideran autónomamente, dentro del marco teórico de este estudio, que lo que tienen que hacer es estudiar mucho y buscar el apoyo de sus papás, orientándose hacia el consenso. Este resultado es muy importante porque la necesidad de trabajar y la pobreza son determinantes para la constitución de un juicio heterónimo.

Tabla 6  
 Calificaciones de español de los niños y niñas de las escuelas indígenas  
 de los cuatro estados y su condición laboral

calificaciones de Español		bajas	altas	total		
niños	trabajaron la semana pasada	sí %	54.1	45.9	100	n=74
		no %	45.5	54.5	100	n=55
		total %	50.4	40.6	100	n=129
niñas	trabajaron la semana pasada	sí %	59.3	40.7	100	n=54
		no %	43.8	56.2	100	n=73
		total %	50.4	49.8	100	n=127

Fuente: elaboración propia

La tensión entre el trabajo de la escuela, el trabajo doméstico y el trabajar fuera de la casa debido a la pobreza estuvo siempre presente en las entrevistas a profundidad de las niñas y sus familias. Era frecuente esta tensión no sólo por la asistencia a la escuela, sino también por las tareas de la escuela. Así lo expresaron varias de las niñas y de las madres de familia. Respecto a esto existe una fuerte discusión entre los investigadores del tema; algunos especialistas en estudios y educación indígena han señalado la manera en que la escuela va haciendo que niñas y niños indígenas se alejen de su cultura tradicional y sean más individualistas (Maldonado, 2002); otros señalan que la autonomía moral no significa individualismo (Turiel, 2002); y otros, que el sacrificio femenino cuasi universal retrasa el desarrollo de sí mismas (Gilligan, 1982).

Para Maldonado, la asistencia a la escuela transforma la organización familiar, ocasiona gastos y “el rechazo, desconocimiento o desprecio no de la familia, sino de la familia tradicional [...] ese niño tiende a ya no ser un agente reproductor de la cultura tradicional, sino su crítico” (Maldonado, 2002, p. 152).

Él sostiene que hace falta un proceso de las propias familias y comunidades indígenas mediante el cual se pudiera: “envolver con lo propio a la escuela para quedarse en la comunidad [en lugar de] proyectos individuales [que] aprovecha[n] la escuela para abandonar la comunidad y progresar fuera de ella o a costa de ella” (*op. cit.*, p. 163). Este deterioro de la vocación comunal y la autonomía cultural de los pueblos indígenas también afecta la educación

que pueden ofrecer los padres de familia a sus hijos, quienes, según Maldonado, se desentienden de esta responsabilidad para dejarla en manos de las escuelas. Este autor encuentra alternativas en las que algunas comunidades indígenas “han aprovechado de distintas maneras las posibilidades que brinda la escuela para la construcción de sus propios proyectos alternos y para la creación de condiciones de vida menos difíciles” (*ibid.*, p. 168).

Entre los reclamos de Maldonado a la influencia negativa sobre la cultura de los pueblos indígenas está el individualismo al que conduce la escolarización de niñas y niños, frente a la tradición comunal de familias y pueblos indígenas. Esta discusión no es retórica ni nueva (Greenfield, 1994; Tapia, 2003), incluso sigue siendo pertinente y está muy relacionada con la construcción de la capacidad de juicio autónomo y responsable de las niñas de escuelas indígenas y de escuelas urbanas analizadas; también es fundamento de la capacidad de crítica de las niñas indígenas. El juicio moral crítico es uno de los elementos importantes en la nueva propuesta integral de Formación Cívica y Ética, para que los estudiantes de primaria puedan juzgar sus propias emociones, acontecimientos históricos y sus decisiones. Esta capacidad crítica se inscribe también en la capacidad de juicio moral, social y personal autónoma que ha sido examinada en esta investigación.

La autonomía y la responsabilidad están presentes en la vida de todos los seres humanos, pero se ha reconocido que determinadas culturas están orientadas más individualmente, e incluso se afirma que no es la orientación cultural dominante del mundo. El colectivismo o la orientación cultural interdependiente es lo dominante en 70% de la población mundial (Greenfield, 1994, p. 3). El trabajo doméstico y el trabajo fuera de la casa de niños y niñas cultiva cotidianamente su responsabilidad, diversos sentimientos de solidaridad y valores que contribuyen a enfrentar familiarmente las condiciones de pobreza tan adversas y tan severas en las que viven; infortunadamente, según los resultados, actúa en contra de la formación de una capacidad de juicio social y moral autónoma. Una alternativa sería aplicar esto con base en otro tipo de educación para las niñas y las comunidades indígenas, radicalizando la federalización de la educación, apoyada en *currícula* más pertinentes y distintos, así como incluyendo el problema de la discriminación cotidiana de género. Esto no significa el divorcio de las capacidades que los programas nacionales y los de las escuelas interculturales bilingües ofrecen, sino que implica caminos y contenidos pedagógicos distintos, que permitirían mejorar sus logros sin olvidar sus valores y su

cultura, pero atendiendo de manera crítica algunos de éstos, que ellos mismos tendrían que replantear, tales como la construcción del papel de la mujer y la construcción autónoma de su identidad de género dentro de las diversas culturas indígenas de Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Puebla.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Buxarrais, María Rosa, Miquel Martínez, Josep María Puig y Jaume Trilla (1997), *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*, México, SEP/Cooperación Española.
- De Gortari Krauss, Ludka y Juan Briseño Guerrero (2003), *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*, México, SEP/Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
- La educación indígena: el gran reto* (2004), México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Gerami, Shahim y Melodye Lehnerer (2001), "Women's Agency and Household Diplomacy. Negotiating Fundamentalism", *Gender and Society*, núm. 15, pp. 556-573.
- Gilligan, Carol (1982), *In a Different Voice*, Boston, Harvard University Press.
- Greenfield, Patricia M. (1994), "Independence and Interdependence as Developmental Scripts: Implications for Theory, Research and Practice", en Greenfield, Patricia M. y Rodney Cocking (eds.), *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*, Hills Dale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Jans, Marc (2004), "Children as Citizens. Towards a Contemporary Notion of Child Participation", *Childhood*, vol. 11, núm. 1, pp. 27-44.
- Kohlberg, Lawrence, F.C. Power y A. Higgins (1989), *La educación moral, según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Mier y Terán Rocha, Marta y Cecilia Rabell Romero (2003), "Desigualdad en la escolaridad en México. El caso de niños y jóvenes indígenas", en Lartigue, François y André Quesnel (coords.), *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales*, México, CIESAS, pp. 191-208.

- Post, David (2001), "Region, Poverty, Sibship, and Gender Inequality in Mexican Education. Will Targeted Welfare Policy Make a Difference for Girls?", *Gender & Society*, vol. 15, núm. 3, junio, pp. 468-489.
- Programa de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria. Síntesis ejecutiva* (2004), México, SEBYN.
- Programa Integral de Formación Cívica y Ética* (2008), México, SEP, 157 pp.
- Programa Nacional de Educación 2001-2006* (2001), México, SEP.
- Rambla, Xavier (2000), "Domestic Knowledge, Inequalities and Differences", *The European Journal of Women's Studies*, vol. 7, pp. 189-207.
- Schmelkes, Sylvia (2004), *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP.
- Tapia Uribe, Medardo (2003), "La autonomía y la responsabilidad en el desarrollo de los niños mexicanos", en Chávez Torres, Raquel (coord.), *Neurodesarrollo neonatal e infantil*, México, Editorial Médica Panamericana, pp. 403-415.
- (1997), "El espacio íntimo en la construcción de subjetividad", en León, Emma y Hugo Zemelman, *Los umbrales de la subjetividad*, Barcelona, Anthropos, CRIM/UNAM, pp. 153-170.
- (1994), *La educación de las madres campesinas y sus procesos de apropiación cultural*, Cuernavaca, CRIM/UNAM.
- Treviño, Ernesto y Germán Treviño (2003), *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria*, México, INE.
- Turiel, Elliot (2002), *The Culture of Morality*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Warman, Arturo (2003), *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México, FCE.

# La educación y las familias jornaleras de los cañaverales de Morelos

TERESA YURÉN CAMARENA  
MIRIAM DE LA CRUZ

Consciente del rezago educativo que existe en México, especialmente entre los grupos indígenas, un equipo de investigación e intervención educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos ha trabajado en un albergue ubicado en Tlaltizapán, Morelos, durante los meses de enero a mayo de los años 2006 a 2009, donde se alojan, junto con sus familias, los jornaleros agrícolas que cosechan la caña de azúcar. En el equipo han participado investigadoras del cuerpo académico Organizaciones y Procesos de Formación y Educación; becarias y becarios de licenciatura, maestría y doctorado; alumnos y alumnas en servicio social, así como posdoctorantes; además de voluntarias provenientes de otras instituciones y organizaciones.

Durante los dos primeros años se tuvo el apoyo del Conacyt<sup>1</sup> para realizar una investigación aplicada, cuyo objetivo consistió en organizar un dispositivo para favorecer el desarrollo de competencias y motivaciones para aprender a

<sup>1</sup> Ref. Convocatoria SEB-2006-01, 50649.



aprender, aprender de y con los otros, así como aprender a convivir y a ser. En los dos años siguientes se continuó realizando el trabajo de intervención, examinando los factores que han contribuido y han obstaculizado el proceso formativo de quienes participaron en el dispositivo. A partir de 2011, el enfoque es el tema de la construcción de la capacidad de agencia<sup>2</sup> en el marco de otro proyecto apoyado por Conacyt.<sup>3</sup> Aquí se exponen *a.* las condiciones de vida de los miembros de las familias de los jornaleros agrícolas para mostrar cómo contribuyen éstas a favorecer el rezago educativo; y *b.* la descripción del dispositivo organizado, así como algunos resultados obtenidos.

### LA POBLACIÓN BAJO ESTUDIO

No existe un registro confiable del volumen de población jornalera agrícola, pues se trata de un grupo constituido por trabajadores temporales, muchos de los cuales están en constante movimiento. Las cifras que se publican varían, dependiendo de la fuente<sup>4</sup> y siempre se trata de estimaciones. En el año 2010 fueron publicados los resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009, de acuerdo con la cual se estima que existen en el país 2 040,414 jornaleros temporales que, junto con sus familias, hacen un total de 9 206,429 personas (“Estimación...”, 2010). De ese total, se considera que son migrantes<sup>5</sup> 762,265 jornaleros, quienes junto con sus familias suman 2 071,483 personas.

<sup>2</sup> Siguiendo a Bauman (2002) se concibe la agencia como la capacidad de resolución de problemas individuales mediante un poder colectivo en el que convergen intereses.

<sup>3</sup> Proyecto “Efectos de los dispositivos heteroformativos y autoformativos en la adquisición de competencias básicas y la conformación de estructuras motivacionales para la ciudadanía responsable, la convivencia con equidad y el cuidado de sí. Estudios en caso (continuación)”. Convocatoria Conacyt Investigación Científica Básica 2009, núm. 128664.

<sup>4</sup> En el año 2005, se calculaba que en México alrededor de 3.1 millones de jornaleros agrícolas se desplazaban, y que 20% de los que trabajaban en los campos eran niños de entre 6 y 14 años (Ramírez *et al.*, 2006). En 2007, la organización internacional Children’s Rights (“México: Declaración...”, 2007) señalaba que había 3.4 millones de jornaleros agrícolas migrantes y que 27% de la fuerza laboral de ese grupo eran menores de 18 años. En ese mismo año, en una nota periodística, un funcionario afirmaba que el porcentaje de mano de obra infantil llegaba a 40% (Ochoa, 2007) y un año después, una investigación sobre el tema (Bistrain, 2008) revela que, según algunas estimaciones, el número de jornaleros podría ser de seis millones.

<sup>5</sup> En realidad todos los jornaleros temporales que habitan en los albergues son migrantes, pues provienen de otros espacios geográficos. Algunos están asentados en los albergues, mientras que otros se mueven de manera recurrente, ya sea porque regresan a su pueblo al término de la

Según estimaciones de la Secretaría de Desarrollo Social (“Aproximación...”, 2010), 39.1% de la población jornalera agrícola es menor de 18 años; 711,688 niños, niñas y adolescentes trabajan, y 30% de ellos lo hace en labores no remuneradas.<sup>6</sup>

La población jornalera agrícola proviene de zonas del Centro y Sur de México, donde no es posible sobrevivir de lo que las tierras producen o de lo que se puede obtener con el trabajo agrícola local (Bistrain, 2008). Es común que se trasladen núcleos familiares completos y, dependiendo del tipo de cosecha que se trate, en el trabajo agrícola suelen participar diversos miembros de la familia y a veces la familia completa, aunque sea el padre de familia quien recibe la remuneración que se da bajo la forma de jornal o el pago por trabajo a destajo.

Entre los migrantes, se ha configurado un conjunto de redes sociales gracias a las cuales se abren posibilidades de acceder al empleo, negociar las condiciones de trabajo y sobrellevar la vida cotidiana en un medio ajeno a su comunidad, su lengua y sus costumbres (Sánchez Saldaña, 2009). Pero estas redes poco han servido para aminorar el rezago educativo de este sector de la población.

Una muestra de ese rezago es el caso de las familias de jornaleros del albergue de Tlaltizapán, Morelos. De acuerdo con los datos del censo aplicado ahí en 2007, había 384 familias. Un 36.5% de los mayores de 15 años no sabía leer y escribir; sólo 15% había llegado a concluir la primaria, y 5 % la secundaria. El rezago en ese momento era de 95% (De la Cruz, 2006) y no hay indicios de que la situación haya mejorado desde entonces.

#### LA METODOLOGÍA APLICADA

El procedimiento requirió de diversos métodos de intervención y aplicación y se llevó a cabo en tres etapas:

---

cosecha (migrantes pendulares) o porque después de una cosecha viajan para participar en otra (migrantes circulares). Los resultados de esa encuesta permiten suponer que a quienes están asentados en los albergues no se les consideró migrantes.

<sup>6</sup> Quienes realizaron la encuesta consideran como actividades remuneradas las de campesino, ganadero, comerciante, obrero, artesano, albañil u otro oficio. Como actividad no remunerada consideraron el trabajo en el hogar. Esta clasificación resulta engañosa con respecto al trabajo infantil, pues el que sean actividades remuneradas no significa que los niños o niñas reciban la remuneración (“Aproximación...”, 2010).

*Estado de la cuestión y exploración*

Para determinar el foco de la investigación y plantear los antecedentes, se hizo una revisión de las investigaciones sobre el papel que juegan las familias en la educación de los hijos, así como de las prácticas que pueden aplicarse bajo el rubro educación de padres de familia (Yurén y De la Cruz, 2009); además, para contextualizar el problema, se hizo un examen crítico del rezago educativo a partir de diversas teorías sobre la justicia (Yurén, De la Cruz y Espinosa, 2009), y un estudio exploratorio que incluyó la determinación de la población por estudiar, del escenario y de su contexto. Dicho estudio fue completado con la aplicación de un censo al grupo de jornaleros migrantes en estudio (De la Cruz, 2006). A partir de esos trabajos se elaboraron dos supuestos básicos que orientaron la investigación y que se enuncian así: *a.* en la medida en que las madres de familias jornaleras sean más competentes para aprender y estén más convencidas del valor de los aprendizajes apoyarán mejor a sus hijos(as) en su desempeño escolar y aprenderán de ellos; *b.* un dispositivo educativo para esta población tendría que favorecer experiencias significativas de aprendizaje y conformación para provocar cambios en las representaciones en torno a la educación, la escuela, el aprendizaje, la convivencia, la ciudadanía y el cuidado de sí.

*Intervención inicial y construcción de un corpus de datos*

Orientados por los supuestos formulados, se realizaron tres talleres entre enero y junio de 2007: uno para madres de familia;<sup>7</sup> otro, para niños y niñas de entre 5 y 9 años; y otro más para jóvenes de 10 a 14 años. En estos talleres, se observó a los participantes y, paralelamente, se aplicaron entrevistas a testigos privilegiados. Al finalizar los talleres, se entrevistó abiertamente a los informantes clave: madres y padres de familia, jóvenes, niños y niñas. Después de registrar la información, se procedió a describir los talleres realizados, así como a reunir y organizar los testimonios obtenidos (Yurén, De la Cruz y Romero, 2008).

<sup>7</sup> Los varones adultos no participaron porque en la cosecha de caña trabajan todos los días, inclusive los domingos.

*Diseño, aplicación y análisis de los resultados*

La descripción obtenida y el trabajo realizado en la fase exploratoria sirvieron de base para determinar los elementos básicos del dispositivo. Éste se aplicó bajo la forma de un taller para las madres y sus hijos e hijas (febrero-julio de 2008) que constituyó la puesta a prueba del dispositivo. De manera paralela, se realizó la observación de los participantes y se hicieron entrevistas abiertas a los participantes en el taller. Para obtener datos de contraste, se aplicó un cuestionario a las personas que no participaron en el taller. Al finalizar el taller, se realizó una entrevista grupal y se integró un grupo focal. A los datos recabados se les aplicó un análisis estructural (Piret, Nizet y Burgeois, 1996) cuando se requirió develar los implícitos en el discurso, así como las valoraciones y las situaciones dilemáticas, mientras que la reconstrucción hermenéutica (Habermas, 1985) fue usada cuando se requirió destacar el tipo de interacción y las pretensiones de validez de los hablantes. De manera general, se aplicó un modo epistémico denominado reconstrucción de dispositivos (Yurén, 2007) que requiere preguntar por las condiciones que hacen posible un fenómeno determinado, en este caso, el rezago educativo de esa población.

## POLÍTICAS QUE NO RESUELVEN EL REZAGO

Junto al albergue referido hay una escuela primaria que funciona bajo las reglas de operación del Programa de Educación Pre-escolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim); también están una escuela secundaria y un plantel del Colegio de Bachilleres. De acuerdo con los datos del censo de 2007, sólo 26% de la población infantil acude a la escuela y recibe los apoyos que brinda el Programa Oportunidades (De la Cruz, 2006).

Oficialmente, el objetivo del Pronim es “promover la atención educativa intercultural, de nivel preescolar y primaria, a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales” (“Reglas de operación...”, 2007). La estrategia consiste en reducir el año lectivo a los meses en los que la población permanece en un albergue para una determinada cosecha, que oscila entre cuatro y seis meses. Dada esta circunstancia, se preveía que los profesores participantes fueran los más experimentados y mejor capacitados, y que los recursos y materiales fueran los adecuados para

la población. El presupuesto insuficiente para este programa, y el cambio del Programa de una dependencia administrativa a otra, han tenido como consecuencia que ni en calidad ni en cantidad, el Pronim esté cumpliendo con el propósito para el que fue creado.

Lo que en realidad sucede es que el año lectivo resulta insuficiente para que los niños logren los aprendizajes que corresponden a su nivel escolar. A ello se aúna el hecho de que hay una fuerte movilidad de los profesores y que, muchas veces, quienes atienden a esta población no tienen más formación que los cursos de seis semanas ofrecidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para los jóvenes que egresan de secundaria o bachillerato. Además, no todas las escuelas del Pronim cuentan con el mobiliario, con los recursos suficientes, y en no pocos casos la infraestructura escolar es muy precaria. En consecuencia, los niños y niñas obtienen certificados, pero no adquieren las competencias básicas. De acuerdo con la evaluación que se hizo del ciclo 2009-2010 (“Informe de la evaluación...”, 2010), la población atendida fue de apenas 5% del total de la población potencial, lo cual revela que la cobertura del programa es mínima.

Por su parte, el Programa Oportunidades brinda apoyos económicos y educativos para los adultos, y otorga útiles escolares y becas<sup>8</sup> a los hijos de los beneficiados, dependiendo del grado escolar. El Programa obliga a los padres de familia (particularmente a las madres) a asistir a las pláticas, actividades y consultas médicas. El bajo porcentaje de niños que reciben becas de este programa en el albergue estudiado es un indicio de que dichas becas resultan insuficientes para resolver los problemas económicos y, las más de las veces, los padres prefieren incorporar a sus hijos al trabajo para obtener un mayor ingreso.

Ni el Pronim ni el Programa Oportunidades contribuyen a la distribución equitativa del bien llamado educación. El primero no lo hace porque la disminución de contenidos y tiempos escolares se traduce en que los pocos niños que concluyen la primaria obtienen un certificado, pero no las competencias esperadas, pues el servicio educativo no se brinda adecuadamente. Por su parte, el

<sup>8</sup> Las becas van, desde 145 pesos mensuales para quienes están en tercer año de primaria, hasta 290 pesos para quienes cursan sexto de primaria. En secundaria, las becas más altas, de 545 pesos, son para las mujeres que cursan tercero. En preparatoria, las becas más altas, de 925 pesos, son para las mujeres que cursan el tercer año. El tope de apoyos a las familias con hijos en secundaria es de 1,515 pesos, y con hijos en preparatoria es de 2,440 pesos (“Programa de desarrollo...”, 2010).

Programa Oportunidades, en lugar de mejorar la distribución de la educación mediante la mejora de los servicios educativos y la adecuación de los mismos a las necesidades de los migrantes, lo que hace es tratar de compensar la deficiencia en el servicio mediante la asignación de una beca por demás insuficiente, como si se pensara que no tiene caso invertir en mejorar el servicio para una población que no va a aprender. Estos programas ocultan una falla estructural que correspondería al Estado resolver y tienen un efecto perverso pues, una vez puestos en marcha, el Estado se lava las manos y atribuye a los sujetos el rezago educativo: se asume que son ellos quienes no saben aprovechar la beca, que son ellos los que aún cuando sean igualados con otros al recibir un certificado de primaria, no pueden competir por otras oportunidades educativas o laborales.

### *1. La relación familia-escuela*

Las políticas compensatorias han contribuido en buena medida a reforzar una relación familia-escuela, en la que la primera se ve desvalorizada. Se culpa a la familia de que los hijos no aprenden y a las madres se les instrumentaliza, pues se ven presionadas a limpiar la escuela, a preparar los desayunos escolares que envía la Sedesol, a limpiar y acondicionar el espacio que sirve de comedor; todo esto, sin recibir remuneración alguna. Se les cita cualquier día, a cualquier hora y tienen obligación de asistir. Cuando no pagan la cuota o no hacen la limpieza el día que les toca, se suspende al hijo o hija. Tal cantidad de tareas impide muchas veces a las madres de familia realizar labores que les permitirían obtener recursos extra, pero ese costo social no es considerado por la escuela. Es el mismo trato devaluatorio que se ve repetido en otras instancias, como el Registro Civil y las instituciones de salud.

### *2. Los derechos vulnerados*

Los jornaleros migrantes forman parte de los grupos reconocidos oficialmente como vulnerables porque “tienen derechos a nivel formal, pero en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio” (“Los derechos humanos...”, 2008). Su vulnerabilidad se atribuye al hecho de que “dependen de relaciones contractuales no formales que vulneran derechos laborales y humanos y

cuya movilidad presenta dificultades para una atención institucional constante y eficiente” (“Mejorando la atención...”, 2009, p. 8). Se reconoce también otro conjunto de factores que contribuyen a aumentar la vulnerabilidad de esta población, como la pérdida de identidad, la carencia de bienes patrimoniales y servicios, la ausencia de capacidades autogestivas, y el escaso capital social (debilidad organizativa, falta de canales de participación y empoderamiento), entre otros.

En conjunto, las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas los coloca en calidad de lo que Bauman (2005) llama vidas residuales. Se trata de personas que forman parte de la producción, pero una vez obtenido el producto ya no son requeridas, son desechadas, excluidas.

El jornalero migrante está consciente de su desprotección y abandono. Sabe que es fácilmente reemplazable y que ni las organizaciones campesinas ni los partidos políticos buscan resolver sus penurias. No existe para ellos el tiempo para el cuidado de sí, para la reflexión, para aprender otras cosas, para descansar o divertirse. No cuentan con un salario, sino con un jornal que depende de muchos avatares. No hay estabilidad en el trabajo, no tienen condiciones dignas de trabajo ni de vida y tampoco hay condiciones para que conserven su lengua y costumbres.

Desde la mirada neoliberal, si ese paria de la modernidad no reivindica sus derechos es asunto privado y es una falla atribuible a él; y si los reivindica, se convierte en amenaza social; se vuelve extraño e indeseable; un peligro para el orden vigente. El Estado se lava las manos ante lo que se considera que, por derivar de la lógica del libre mercado, es un asunto privado, una cuestión que los individuos han de tratar y hacer frente con sus propios recursos.

Los servicios del Estado se otorgan a los jornaleros como si fuese una dádiva, y los agentes institucionales se encargan de mostrarles que deben hacer méritos para ganarse aquello que se les da. El jornalero tiene la experiencia de ser súbdito de las instituciones, pero no vive como parte del pueblo soberano. Es de facto un no ciudadano.

### *3. El espacio y el tiempo son ajenos*

La forma como se regula el espacio y el tiempo de los miembros de las familias jornaleras es una manera de excluirlos, al recluirlos en espacios antropeómicos

(que funcionan como guetos donde impera la prohibición selectiva de ocuparlos) y antropofágicos (se comen la diferencia para convertirlos en cuerpos idénticos) (Bauman, 2000); éstos son los albergues en los que se alojan durante la cosecha: por ser propiedad privada, el acceso está restringido; en ellos, los individuos se distinguen sólo por el número del cuarto que habitan. Todos los cuartos son iguales: oscuros, pequeños, las paredes desnudas y sin ventanas. Apenas un respiradero por donde también entran y salen las intimidades propias y contiguas. Habitan una propiedad privada, pero sin privacidad alguna. No tienen un espacio público en el que se ventilen sus problemas, sus temores, sus necesidades. Su vida se mueve entre el campo y el albergue que es una prolongación del lugar de trabajo. Para ellos, el tiempo es siempre un presente, caracterizado por la búsqueda de la sobrevivencia. No hay momentos ni recursos para recuperar el pasado, y no hay motivo ni posibilidades para proyectar el futuro.

A la manera del panóptico del que hablaba Foucault (1993), el lugar en el que habitan es permanentemente vigilado por el administrador. Nadie entra ni sale del albergue sin ser visto. Sus cuerpos y sus vidas están controlados por rejas, candados y reglamentos; hay luz, agua y uso de retretes cuando la administración del albergue lo decide.

En plena era de las tecnologías de la información y la comunicación que anulan distancias de tiempo y espacio, emancipando a algunos de las restricciones territoriales (Bauman, 1999), los jornaleros migrantes se mantienen confinados. Como menciona Bauman (2000) la modernidad líquida a unos les confiere una inédita capacidad de desplazarse y actuar a distancia; en tanto que a otros les hace difícil o imposible apropiarse de la única localidad que habitan, pues ésta se mueve bajo sus pies; a unos les augura libertad para crear significados y moverse globalmente, a la vez que para otros presagia la condena a la insignificancia y a la vida local. Los jornaleros migrantes, por más que se muevan geográficamente, viven localmente.

Así, un espacio que no es hogar y un tiempo que no es más que sucesión de instantes no constituyen las coordenadas de una comunidad de la que pudiera emanar la eticidad en la que se funda la convivencia. La migración fragiliza aún más los lazos y provoca una doble crisis identitaria (Dubar, 2000). La primera se origina por el pasaje forzado de una forma comunitaria de vida a una forma societaria; la segunda, por el hecho de que esa forma de vida societaria, de carácter efímero, inestable y provisorio no es elegida, sino impuesta por la necesidad. Además de perder el lugar de acogida, de seguridad que brindaba la



comunidad, llevan una vida sometida a los designios de los otros. Esa vida anula la eticidad comunitaria, pero no admite una forma de civilidad participativa.

En su mundo de la vida, el espacio en el que habitan y en el que tienen un margen tan reducido de libertad no constituye un referente identitario; el Estado que no los protege tampoco lo es; su mundo cultural, su pueblo, no es más que un recuerdo nostálgico o un lugar de visita. Por ello su sentido de pertenencia es difuso.

### REGLAS, *HABITUS* Y PRÁCTICAS

La trama de poderes que configura el dispositivo social y las creencias básicas que se asocian a esos poderes y forman parte del *habitus* de los actores producen prácticas<sup>9</sup> que tienen como efecto la no asistencia de los hijos e hijas de los jornaleros a la escuela, la interrupción del proceso educativo de muchos niños, niñas y jóvenes, así como la baja o nula escolaridad de los adultos, aunada a su resistencia a involucrarse en actividades que contribuyan a seguir aprendiendo.

Para entender cómo se producen esas prácticas recurrimos al aparato categorial de Bourdieu (1997, 2002). En primer lugar, el campo social en el que se mueven los jornaleros agrícolas es considerado como un espacio social con reglas propias en el que confluyen determinadas relaciones sociales y se produce una competencia entre los actores, cuyos beneficios dependen del volumen de capital que aportan y de su trayectoria en el campo. Se procedió a reconstruir las reglas del campo y a identificar los rasgos del *habitus* que contribuyen a reproducir las condiciones de vida de esta población y a mantener en un nivel mínimo el volumen de capital de los jornaleros agrícolas.

El campo del negocio agrícola obedece a un interés central: la ganancia. La regla general que preserva ese interés consiste en asegurar la mano de obra barata y sobreexplotada de los jornaleros migrantes, la cual permite reducir los costos de producción y no significa un riesgo más para los empresarios agrícolas.<sup>10</sup> Las condiciones de aplicación de esta regla consisten en: *a.* mantener un espacio de vida regulado en el que se reproduzca material y culturalmente esa

<sup>9</sup> Según la fórmula “[*habitus*] (*capital*) + *campo=práctica*” acuñada por Bourdieu (2002, p. 99).

<sup>10</sup> Frente al riesgo de perder la cosecha, por un desastre natural, por ejemplo, no se tiene que indemnizar a los trabajadores. Tampoco se les paga antigüedad o pensión por jubilación, puesto que propiamente no se tiene una relación laboral clara con ellos.

mano de obra; dicha regulación hace necesaria la acción de un conjunto de agentes dominantes/dominados (el administrador, los promotores culturales, los choferes); *b.* la debilidad de las organizaciones campesinas que se traduce en condiciones laborales desventajosas para los jornaleros, al tiempo que garantiza una distancia entre los trabajadores y el patrón, favorable a éste,<sup>11</sup> y *c.* un conjunto de políticas y programas con los que el Estado pretende compensar su omisión con respecto a las relaciones laborales.

De la regla general se derivan otras que se refuerzan entre sí y que mantienen el equilibrio del campo. La primera consiste en cultivar de manera cotidiana el sentimiento de desprotección de los jornaleros,<sup>12</sup> pues esto facilita que acepten jornadas extenuantes y jornales precarios, con la consecuente imposibilidad de aumentar su volumen de capital (que incluye el capital económico, el cultural, el social, el político y el simbólico). La segunda regla se resume a desestimular la búsqueda de mejorar el ingreso mediante medidas arbitrarias.<sup>13</sup> La tercera radica en reforzar, por diversas vías, la escasa o nula escolaridad; esto se hace impidiendo que puedan inscribirse los niños y niñas que no tienen acta de nacimiento,<sup>14</sup> forzando a las madres de familia a trabajar en la limpieza de la escuela,<sup>15</sup> devaluando a la familia y, en el caso de los adultos, evitando que tengan tiempo libre.<sup>16</sup>

<sup>11</sup> Un informante lo expresa así: “El día que no se trabaja hay pérdidas para el trabajador. Para el ingenio nunca hay pérdidas, siempre ganancias para ellos, siempre todo es cómodo” (entrevista a chofer).

<sup>12</sup> La siguiente expresión da cuenta de esto: “Ellos están esperanzados a cobrar por montón \$10.00 pesos, cuando les viene saliendo de \$3.50 a \$4.00 pesos. Es ése el reclamo que tienen los jornaleros [...] quieren salir adelante; pero con el trato que les dan nunca van a salir porque no tienen el apoyo de nadie (entrevista a chofer).

<sup>13</sup> Un informante testigo expresa: “Si el encargado del grupo ve que el jornalero se hizo más de 100 gavillas, y ve que la gavilla le está valiendo \$10.00 pesos, no se las paga así, porque ve que está ganando mucho y trata de nivelarles el precio como al de los demás [...] es como un flotador, si ven que está subiendo lo bajan pa’que se nivele, que no se vea tanto la diferencia” (entrevista a chofer).

<sup>14</sup> “El niño no va a la escuela porque me piden el acta de nacimiento y no puedo ir a Puebla por ella” (entrevista a jornalera) dice una madre. “Mi hijo no tiene acta. Ya fui al Registro Civil dos veces y no me lo registran porque no estoy casada como Dios manda” (entrevista a jornalera), dice otra.

<sup>15</sup> Una mujer lo expresa así: “Tengo cinco niños y por cada uno tengo que ir a hacer limpieza, pero no puedo tanto. Por eso la niña ya no va a la escuela” (entrevista a jornalera).

<sup>16</sup> “Nomás se dedica uno a trabajar y trabajar, y no piensa otra cosa más que en descansar y dormir, porque está uno cansado” (entrevista a jornalero) dice un jornalero. “Trabajan hasta los domingos, no tienen jornadas descansables” (entrevista a chofer), aclara un informante.

A los jornaleros se les brinda seguro social y un cuarto para habitarlo junto con su familia durante el tiempo de la zafra. Este hecho, que el patrón exhibe como un obsequio no merecido, encubre otras dos reglas del campo estrechamente vinculadas entre sí. Una de ellas —la cuarta en el conjunto de reglas derivadas— consiste en explotar veladamente el trabajo de todos los miembros de la familia: en muchos cultivos trabaja toda la familia, pero sólo se tiene registrado como jornalero al padre; se trata, pues, de una explotación del trabajo no reconocido de la mujer y de una explotación ilegal de la mano de obra infantil.<sup>17</sup> La otra regla —que es la quinta de las reglas derivadas— consiste en controlar el espacio de reproducción material y cultural de la mano de obra barata. Esto se logra no sólo porque al alojar a las familias en el albergue se favorece la procreación y aumento de esta población, sino también porque la elaboración del alimento, así como el cuidado de la ropa y del espacio para habitar quedan a cargo de las mujeres de la familia, tanto adultas como niñas.<sup>18</sup> Asimismo, el albergue constituye el medio en el que se produce una microcultura que contribuye a que todo siga igual.

Esa microcultura juega un papel determinante al facilitar que se cumpla el conjunto de las reglas del campo y se va internalizando bajo la forma de *habitus* en sus distintos agentes. El primero de esos rasgos es la desvalorización de los jornaleros agrícolas. Esto resulta especialmente claro en quienes ocupan una posición dominante/dominado. Todos ellos, en su discurso, revelan la preocupación de que no se les confunda con los jornaleros o con sus familias. Ellos son los otros, los distintos, los extraños, como se observa en las siguientes expresiones:

Esta gente [los jornaleros y sus familias] es muy sucia, no cuidan las cosas [...] Uno les dice y les dice y no entienden, son necios [...] tienen todo y no aprecian (observación de campo).

Hay disturbios en las galeras porque se pelean, se tratan como animales; no son seres humanos (entrevista a chofer).

<sup>17</sup> “Mi hijo va al corte de caña sábados y domingos” (entrevista a jornalera) dice una madre. “Hay muchos niños aquí trabajando: de 8 años, de 9 años; no se aguantan el machete. No se aguantan las cañas y ahí andan [trabajando]” (entrevista a jornalero).

<sup>18</sup> Una informante relata: “Las madres de familia se dedican a lo que es la preparación de los tacos, el desayuno de los esposos; [se ocupan de] lo que es el desayuno, comida y cena. En el otro tiempo libre se dedican a lavar la ropa, coser servilletas, salir al mandado” (entrevista a promotora).

Otro de los rasgos que forma parte del *habitus* de los agentes del campo es la naturalización de la visión androcéntrica, que resulta de una construcción cultural sostenida por un proceso dicotómico de las conceptualizaciones ideológicas respecto a lo femenino y lo masculino (Rangel, 2006). De acuerdo con esto, a las mujeres les está destinado el ámbito doméstico y la subalternidad en relación con el varón. Esto se ve muy claramente en la vida cotidiana de quienes integran las familias jornaleras y está reforzado por las instituciones. Por ejemplo, el Programa Oportunidades tiene como beneficiarias a las madres de familia, lo cual las obliga a ir a las pláticas que ofrece el Programa y a cumplir con las reglas establecidas por éste. Por su parte, la escuela establece turnos para limpiar la escuela y otras tareas que les corresponden a las mujeres, y Sedesol también hace lo suyo cuando determina que sean las mujeres las que tienen que ocuparse de hacer el almuerzo para los niños y niñas, además de limpiar el comedor.

El conjunto de obligaciones impuestas a las mujeres les impide contar con tiempo para estudiar, trabajar o realizar algún proyecto personal. El incumplimiento de esas obligaciones implica para ellas una sanción. De acuerdo con los testimonios que recogimos, cuando una mujer no hace el aseo del comedor, se le cobra 50 pesos para pagarle a otra persona que lo haga; cuando no asisten a la plática de Oportunidades, se les descuenta una parte del apoyo que les brinda el Programa; cuando no realizan la tarea que les corresponde en la escuela, suspenden al hijo o hija.

Además de la idea de que a ellas les corresponde lavar, planchar, limpiar, y cocinar, las mujeres jornaleras tienen muy naturalizado su papel de madres y cuidadoras, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Jornalera: “Yo no seguí estudiando [...] me quedé a cuidar a mis hermanos porque ellos estaban chiquitos; uno tenía seis años; el otro, cuatro; y mi hermana tenía un año y medio, cuando murió mi mamá. Yo les lavaba la ropa, les hacía tortillas, les daba de comer [...] a todos los quiero [...] siempre me dice mi hermano cuando está conmigo, tú eres como mi mamá [...] ya todos mis hermanos crecieron, me siento muy bien porque yo los cuidé cuando estaban chiquitos” (entrevista a jornalera).

Niña jornalera: “Maestra, yo ya no voy poder venir al taller [...] porque estoy trabajando con una señora y le tengo que ayudar a mi hermana a cuidar a mi

sobrino [...] porque ella tiene otro bebé y yo le tengo que ayudar (observación de campo 12-02-2010).

El trabajo doméstico de las mujeres adultas y niñas juega un papel indispensable en la reproducción del estado de cosas que permite contar con la mano de obra barata y sobreexplotada, sin embargo no está reconocido como trabajo, ni remunerado. Pese al gasto de energía que dicho trabajo significa, muchas mujeres adultas y niñas participan en el trabajo agrícola, como se pone de manifiesto en las siguientes afirmaciones.

Yo también trabajo [con mi esposo], luego me voy a cortar caña (entrevista a jornalera).

Cuando vamos al cacahuate trabaja mi hija; por la estatura de la niña se le facilita la recogida (entrevista a jornalera).

Tiene razón Bourdieu (2000) cuando dice que esta visión transforma los cuerpos y los cerebros mediante una construcción práctica que impone la diferenciación desde la niñez, que hace del aprendizaje mental y psicológico una actitud del cuerpo. Es de esta manera que, a través del trabajo colectivo de socialización, se instituye el arbitrario cultural en hábitos diferenciados sexualmente.

#### ESTRATEGIA Y PRINCIPIOS DE UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN CIUDADANA

De las condiciones de vida de las familias jornaleras se infiere que la falta de tiempo y energía para educarse, la escasez de oportunidades para hacerlo, y una vida vulnerada y desvalorizada, fijada en el presente y en lo local, son condiciones poco propicias para la educación.

El dispositivo de formación tenía que operar a contracorriente de esas condiciones, aprovechando algunas fisuras que se encontraron en la densa red de poderes y creencias que recubren el mundo de la vida de las familias jornaleras migrantes.

El tipo de actividad educativa que se eligió fue el taller. Se trabajó en talleres a lo largo de dos años, en los que participaron las madres de familia y

sus hijos e hijas. Esto pudo hacerse por el tipo de cosecha de que se trata: en la zafra, participan pocas mujeres y los niños varones participan a partir de los ocho años algunos días por semana; en cambio, en otras cosechas participa toda la familia.

La estrategia educativa giró en torno a cuatro ejes: aprender a aprender, aprender de y con otros, aprender a convivir y aprender a ser; estuvo basada en el supuesto de que un dispositivo favorece la formación, si propicia momentos desestabilizadores que ayudan a poner en tela de juicio saberes previos y modos de hacer, de convivir y de ser que son acostumbrados; si contribuye a que la persona se cuestione lo que sucede en su contexto sociocultural, se percate de que los saberes adquiridos son insuficientes para resolver las situaciones problemáticas a las que se enfrenta, y revise de manera crítica las motivaciones y valores de los que se ha apropiado. La desestabilización motiva preguntas y necesidades de acción y de interacción, por ello se requiere que el dispositivo facilite: *a.* las objetivaciones del sujeto mediante su actividad; *b.* las interacciones en un ambiente de intersubjetividad; y *c.* la recuperación de la experiencia.

La estrategia facilitadora que elegimos fue la co-formación que consiste en aprender de y con otros, trabajando con otros (Romero y Yurén, 2007). En el dispositivo diseñado, la co-formación adquirió tres rasgos: *a.* facilitó la relación intergeneracional y entre pares, lo cual significaba saltar las barreras entre madres e hijos(as), y entre miembros de distintas familias, por lo que se refiere a la situación formativa; *b.* tuvo un sentido autoformativo,<sup>19</sup> es decir su función no se agotó en sí misma, sino que se orientó a contribuir a que cada uno de los sujetos —adultos o niños— fueran asumiendo la dirección de su proceso formativo (Yurén, 2005), de manera que durante los largos meses que los niños(as) pasan sin escuela, pudieran continuar leyendo, haciendo ejercicios y aprendiendo junto con sus madres; y *c.* constituyó un espacio de interacciones que contribuyó a forjar un *ethos*<sup>20</sup> más consciente y auto-regulado, con mayor capacidad para mejorar la convivencia y el ejercicio de los derechos.

<sup>19</sup> La autoformación es un conjunto de prácticas por las que los sujetos se hacen cargo de su propia formación, independizándose gradualmente de la institución escolar (Yurén, 2005).

<sup>20</sup> Es decir un sistema disposicional que permite al sujeto responder a situaciones problemáticas en el ámbito sociomoral (Yurén, 2005).

Los principios que rigieron la interacción en el dispositivo son de carácter ético y pedagógico. Se consideraron indispensables el respeto y la tolerancia, pero también se advirtió que resultaban insuficientes. A ellos se añadieron los principios de la búsqueda de confianza, la estima auténtica y la solicitud, como la entiende Ricœur (1996). La reciprocidad fue otro principio que resultó necesario, tanto en el sentido ético —que lleva a un reconocimiento intersubjetivo— como en el sentido pedagógico pues, en el dispositivo diseñado, el mediador es también alguien que está aprendiendo. La expresión de una de las madres participantes en el taller resume esta idea: “tú enseñas, yo aprendo; yo enseño, tú aprendes”. Esta idea contribuyó también a aminorar la distancia entre el formador y el aprendiz.

#### LAS REGLAS DEL DISPOSITIVO Y LAS VÍAS FORMATIVAS

Un elemento central del dispositivo fueron las reglas establecidas. La primera consistió en hacer funcionar el dispositivo con la flexibilidad y adaptabilidad de un centro de recursos, pero sin perder el ritmo de trabajo ni los cuatro ejes de formación. Esto significó adecuar el dispositivo a los tiempos, espacios y recursos con los que se podía contar, y adaptarlo a las necesidades de quienes participaron. El dispositivo fue flexible y adaptable para los miembros de las familias jornaleras, pero fue muy estricto para los mediadores: los días y horarios fijados fueron rigurosamente respetados, siempre se preparó una actividad central y los recursos necesarios para desarrollarla.

La segunda regla consistió en desarrollar una forma de trabajo que estimulara el conflicto cognitivo (Bourgeois y Nizet, 1997), la reflexión, la narración de sí, la interacción y la producción, al tiempo que se reforzaban habilidades básicas (leer, escribir y operaciones aritméticas). Para ello, se combinó la presentación de los contenidos con ejercicios. Las presentaciones fueron hechas mediante una exposición ilustrada con imágenes, películas, poemas, leyendas o alegorías filosóficas. Se buscó evitar la simplificación que no conduce al conflicto cognitivo, al tiempo que se procuró apoyar la presentación en transposiciones didácticas de enriquecimiento (dando múltiples ejemplos y abriendo la posibilidad de aplicaciones prácticas) y de desplazamiento (mostrando el objeto por aprender en una forma estructuralmente idéntica, pero situada en un nivel de abstracción menos elaborado) (Not, 1992). Se buscó también que los

ejercicios conllevaran siempre algún desafío (como puede ser el resolver un crucigrama, hacer una narración, participar en un debate, hacer un dibujo, resolver un problema aritmético, usar metáforas para representar lo aprendido, emplear la computadora —incluso Internet, cuando fue posible— o bien preparar una exposición para el grupo).

La tercera regla fue procurar que, aun cuando las madres trabajasen con sus hijos(as), la atención fuera personalizada, de manera que cada sujeto, sin importar su edad o sexo, fuese atendido como si fuera único. Esto implicó no perder de vista que la formación de un sujeto se inserta en una historia, en una trayectoria de vida y responde a ciertas aspiraciones personales y sociales; que cada sujeto es un particular que construye el conocimiento y adquiere competencias con base en su historia, por lo que, más allá del contenido informacional de los mensajes a los cuales los sujetos fueron confrontados, fue sobre todo la significación social y personal atribuida al mensaje por el sujeto lo que jugó un papel determinante en el aprendizaje (Bourgeois y Nizet, 1997).

Siguiendo esas reglas, se trabajaron temas previstos por el equipo de formadores (como la autoformación, el acto de aprender, la eticidad, los derechos humanos, la identidad, la ciudadanía, la convivencia y el proyecto de vida) y otros que derivaron de los primeros (como los libros, la violencia y el tiempo). También se trabajaron temas que las madres de familia escogieron: la gestación, el cuidado de los niños, la nutrición, las operaciones aritméticas, y el uso de la computadora y de Internet.

Cuando iniciamos las actividades, para los miembros de las familias jornaleras aprender era lo mismo que ir a la escuela. No concebían que fuera posible aprender sin estar inscrito en la escuela y sin tener un maestro. A pesar de ser muy jóvenes, algunas madres creían que ya no podían aprender. Veían con mucha naturalidad que los hijos(as) abandonaran la escuela por diferentes motivos. Parecían compartir la idea de que no se puede ayudar a los hijos si no se poseen los saberes académicos. También era frecuente encontrar en ellas un sentimiento de minusvalía y la idea de que estaban al servicio de las instituciones y no las instituciones a su servicio. Para ellas resultaba algo natural que, dada su condición socioeconómica, no pudieran ejercer sus derechos.

El análisis mostró que, al paso del tiempo, las madres que participaron en los talleres fueron transformando sus representaciones (Pozo, 2003) y abriendo tres vías formativas que describimos a continuación.



### *1. Aprender a lo largo de la vida y aprender de y con sus hijos*

Las mujeres se redescubrieron como aprendientes dispuestas a aprender a lo largo de la vida, y convencidas de que pueden aprender de y con otros, y de que pueden ayudar a otros a aprender. El siguiente testimonio ilustra esto: “Yo digo que mientras quiera aprender, pues aprendo; eso no depende de la edad, sino de uno [...] aunque esté uno ya grande, si uno quiere aprender pues aprende. [El taller sirve] para que yo sepa muchas cosas y así le pueda enseñar a otras personas”.

### *2. Construcción de un ámbito de eticidad y socialidad*

A pesar de que todas ellas reconocen que el albergue es un ámbito en el que afloran fácilmente los conflictos, causando el aislamiento de las familias, hubo expresiones que revelan su deseo de propiciar una forma de vida que, sin dejar de ser provisional y societaria, constituya un ambiente de entendimiento y acuerdos.

Durante las exposiciones que los participantes hicieron en el taller fue claro que unos(as) hacían el esfuerzo de comunicar; otras y otros, el de entender lo que se exponía. La escucha atenta y el reconocimiento intersubjetivo dominaron en las sesiones.

Para varias mujeres fue casi un descubrimiento percatarse de que tenían derechos y darse cuenta de los obstáculos para ejercerlos; una lo expresa así: “lo que más me gustó fueron las películas [documentales] donde nos dieron consejos sobre muchas cosas que como mujeres necesitamos saber, como el conocer nuestro cuerpo, no dejar que nos maltraten, conocer nuestros derechos” (entrevista a jornalera).

Cuando se trabajó en el tema de la eticidad, lo que resultó el eje de la construcción de la vida social para ellas en el albergue fue el respeto y el propósito de enfrentar los conflictos mediante el diálogo. A diferencia de sus apreciaciones expresadas un año antes, que revelaban una tendencia al aislamiento (“trato de que no me digan nada [de chismes], me meto a mi cuarto”), esta expresión resume el cambio: “Sí, quiero que me traten como fin [no como medio]. Yo digo que sí se puede tratar bien a los otros”. “[Los problemas se resuelven] platicando con ellos [...] Mucha gente no sabe platicar [...] no respeta, [...] pero así no resuelve nada” (entrevista a jornalera).

Hay conciencia de la multiculturalidad que hace más complejo el tejido social. El taller contribuyó a que hicieran el esfuerzo de comprensión del otro: “me ayudó a que sepa [...] que muchas personas hablan de diferente forma [diferentes lenguas] y muchas personas se burlan de ellas. Nos enseñaron [en el taller] que no debe ser así. Pues yo no soy así [ahora] con todas me llevo” (entrevista a jornalera).

### *3. Reapropiación de la dignidad mediante el reconocimiento intersubjetivo*

En la última sesión de trabajo, los comentarios permitieron constatar que se sintieron con libertad para expresar sus ideas sin cortapisas, y con la confianza necesaria para hacer propuestas sobre temas y horarios. Las siguientes expresiones resumen lo que significó para ellas el taller: “a mí me gustó todo, cada día era diferente [...] Nos preguntaron qué queremos aprender” (entrevista a jornalera); “[me gusta venir] porque es un momento para nosotras, aprendemos, nos distraemos del trabajo que tenemos” (entrevista a jornalera), “nos hace pensar sobre nosotras” (entrevista a jornalera).

El reconocimiento de los otros ayudó a elevar su autoestima, como cuando la promotora de la Secretaría de Desarrollo Social comentó: “la verdad es que yo no pensé que ustedes aprendieran a manejar la computadora, y fue muy sorprendente para mí verlas cuando hicieron su presentación [con diapositivas]” (entrevista a promotora).

## CONCLUSIONES

La trama de poderes y creencias que envuelve el mundo de la vida de la población jornalera migrante es, sin duda, sumamente densa. De ahí la dificultad que enfrentan quienes realizan intervención educativa con esta población. El trabajo realizado nos permite apuntar algunas conclusiones que resultan útiles para los educadores sociales en general, pero especialmente para quienes trabajan con esta población.

1. La relación entre pobreza y rezago se hace compleja en el caso de la población jornalera. Una de las vías para modificar la tendencia amplificante del rezago en esa población consiste en provocar un cambio en las representaciones

en torno a la educación, el aprendizaje, la convivencia y el cuidado de sí. A ello se orientan los dispositivos como el que se ha descrito.

2. Para organizar y poner en marcha dispositivos educativos no formales, se requiere del trabajo de grupos de mediadores comprometidos. Ello puede lograrse si algunos de los estudiantes que egresan de las carreras del ámbito educativo o alguno afín hicieran su servicio social trabajando con esta población. A ello puede contribuir también dedicar espacios con un equipamiento mínimo y cercanos a los albergues de los jornaleros. Si bien esto es posible sin el concurso del sistema escolar, mucho ayudaría que este sistema brindara espacios, siempre abiertos, así como mediadores competentes y dispuestos a trabajar en el sentido que hemos mostrado. Por ejemplo, las escuelas del Pronim o los espacios que emplea el Conafe podrían estar abiertos todo el año y funcionar como centros de recursos, cuando los cursos formales han concluido.

Una condición *sine qua non* para generar dispositivos educativos como los que requiere esta población consiste en actuar a contracorriente de la mentalidad del “balde que pierde”, es decir de ese conjunto de creencias conforme a las cuales no se procura un buen servicio educativo para esta población, porque se piensa que no es capaz de aprender y que no vale la pena gastar dinero y energía en algo que no dará frutos.

3. Un dispositivo flexible, centrado en la co-formación intergeneracional y con sentido ético y autoformativo contribuye no sólo a que los sujetos se inscriban en un proceso de formación a lo largo de la vida, sino también a forjar competencias para la convivencia cotidiana y ciudadana.

4. Una mediación signada por el reconocimiento intersubjetivo, la solidaridad y la reciprocidad contribuye a que los sujetos no sólo adquieran conocimientos, sino a que recuperen su sentido de dignidad, la confianza en sí mismos como aprendientes, y la seguridad de que la familia se puede constituir en un espacio de aprendizajes y de formación de todos y cada uno. Se trata también de una mediación que facilita el movimiento formativo mediante el cual el sujeto revalorado y reconocido contribuye a la dignificación de su entorno.

#### BIBLIOGRAFÍA

“Aproximación a la cifra de población infantil jornalera (menor de 18 años)” (2010), Secretaría de Desarrollo Social, en <http://www.sedesol.gob.mx/>

- archivos/336/file/Estimaciondetrabajoinfantil.pdf (consultado el 14 de enero de 2011).
- Bauman, Zygmunt (2005), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, versión al español de P. Hermida Lazcano, Buenos Aires, Paidós.
- (2002), *En busca de la política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000), *Modernidad líquida*, versión al español de M. Rosenberg, y J. Arrambide, Buenos Aires, FCE.
- (1999), *La globalización consecuencias humanas*, versión al español de D. Zadunaisky, México, FCE.
- Bistrain Coronado, César (2008), “Análisis de la marginación en la población rural de México, 1990-2000”, Flacso México, en <http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/tesis/252> (consultado el 5 de septiembre de 2010).
- Bourdieu, Pierre (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, versión al español de C. Ruiz, Madrid, Taurus.
- (2000), *La dominación masculina*, versión al español de J. Jordá, Barcelona, Anagrama.
- (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, versión al español de I. Jiménez, México, Siglo XXI Editores.
- Bourgeois, Étienne y Jean Nizet (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, 3ª ed., París, Presses Universitaires de France.
- De la Cruz, Miriam (2006), “Representaciones sobre educación, escuela y autoformación en madres jornaleras migrantes en el estado de Morelos (estudio exploratorio)”, tesis de maestría en Investigación Educativa, México, UAEM.
- “Los derechos humanos. Grupos vulnerables” (2008), Gobierno de la República, en [http://www.gob.mx/wb/egobierno/egob\\_derechos\\_humanos\\_para\\_grupos\\_vulnerable](http://www.gob.mx/wb/egobierno/egob_derechos_humanos_para_grupos_vulnerable) (consultado el 30 de mayo de 2008).
- Dubar, Claude (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, 2ª ed., París, Presses Universitaires de France.
- “Estimación de la población jornalera migrante” (2010), Secretaría de Desarrollo Social, en <http://www.sedesol.gob.mx/archivos/336/file/Estimaciondejornalerosmigrantes.pdf> (recuperado el 14 de enero de 2011).
- Foucault, Michel (1993), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 21ª ed., versión al español de A. Garzón del Camino, México, Siglo XXI Editores.

- Habermas, Jürgen (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, versión al español de R. García Cotarelo, Barcelona, Península (Colección *Homo Sociologicus*, 34), pp. 31-56.
- “Informe de la evaluación específica de desempeño 2009-2010. Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas” (2010), Secretaría de Educación Pública, en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17e8d40e-21af-4e84-95e8-9edc2f1c1866/completo.pdf> (consultado el 12 de enero de 2011).
- “Mejorando la atención a la población jornalera agrícola: una propuesta metodológica para la intervención interinstitucional focalizada” (2009), Subsecretaría de Desarrollo Social y Humano, Sedesol, en <http://www.sedesol.gob.mx/archivos/336/file/Basesconceptuales.pdf> (recuperado el 4 de diciembre de 2010).
- “México: Declaración con motivo de la jornada contra la explotación del trabajo infantil”, 12 de junio de 2007, Children’s Rights, en <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=13656&flag=news> (consultado el 15 de abril de 2009).
- Not, Louis (1992), *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, versión al español de M. Roque, Barcelona, Herder (Biblioteca de Pedagogía, vol. 28).
- Ochoa, Miguel Ángel (2007), “Apoyará la ONU a 100 mil jornaleros en Michoacán”, *El Sol de Morelia*, 5 de diciembre.
- Piret, Anne, Jean Nizet y Étienne Bourgeois (1996), *L’analyse structurale. Une méthode d’analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruselas, De Boeck Université.
- Pozo, Juan Ignacio (2003), *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*, Madrid, Morata.
- “Programa de desarrollo humano Oportunidades. Montos mensuales correspondientes al segundo semestre del 2010” (2010), Secretaría de Desarrollo Social, en <http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/semestral> (recuperado el 22 de enero de 2011).
- Ramírez, Silvia, Daniel Palacios y David Velazco (2006), “Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas”, UNICEF-México, en [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_resources\\_diagnostico\\_ninos\\_jornaleros.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_diagnostico_ninos_jornaleros.pdf) (consultado el 05 de mayo de 2008).

- Rangel, Alejandra (2006), *La participación política de las mujeres en un movimiento urbano de Nuevo León*, Monterrey, UANL-Plaza y Valdés.
- “Reglas de operación del Programa de educación preescolar y primaria para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes” (2007), Secretaría de Educación Pública, en *Diario Oficial de la Federación*, 27 de febrero, en [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007\(2\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007(2).pdf) (consultado el 06 de octubre de 2008).
- Ricœur, Paul (1996), *Sí mismo como otro*, versión al español de A. Neira, México, Siglo XXI Editores.
- Romero, Citlali y Teresa Yurén (2007), “Ethos profesional, dispositivos universitarios y coformación”, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, núm. 49 (Valores en las Profesiones Universitarias, pp. 22-29).
- Sánchez Saldaña, Kim (2009), “Redes de migración entre los jornaleros agrícolas en Morelos”, en *Programa Universitario México Nación Multicultural. Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, México, UNAM-Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno de Guerrero, en [http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Edespig/diagnostico\\_y\\_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%209/1%20redes%20de%20movilidad.pdf](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%209/1%20redes%20de%20movilidad.pdf) (consultado el 14 de enero de 2011).
- Yurén, Teresa (2007), “El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria”, en Yurén, Teresa y Sonia Stella Araújo (coords.), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Correo del Maestro, La Vasija, pp. 169-212.
- (2005), “Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes”, en Yurén, Teresa, Cecilia Navia y Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Barcelona, Pomares, pp. 19-48.
- y Miriam de la Cruz (2009), “La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 130-150.
- , Miriam de la Cruz y Julieta Espinosa (2009), “Rezago educativo y desigualdad”, en Di Castro, Elisabetta (coord.), *Justicia, desigualdad y exclusión en México*, México, UNAM, pp. 107-188.

Yurén, Teresa, Miriam de la Cruz y Citlali Romero (coords.) (2008), *La educación de los migrantes: voces e imágenes de la marginación*, México, Juan Pablos (libro en disco compacto).

# Movimientos sociales y educación indígena en América Latina

BRUNO BARONNET

La escuela representa un espacio de relaciones de fuerzas en el cual pueden intervenir activamente los movimientos sociales e indígenas de Latinoamérica. A partir de un análisis etnográfico, las reflexiones plasmadas en este capítulo se inscriben en el campo de la sociología del compromiso, constitutiva de la sociología política y de los movimientos sociales latinoamericanos. Busca profundizar el conocimiento de la construcción social de la subjetividad en las acciones colectivas, y específicamente la producción histórica y cultural de la ciudadanía étnica y el activismo cultural, tomando en cuenta por una parte el vínculo entre transformaciones macrosociales y el compromiso político, y por otra parte los cambios en la construcción organizacional del militanismo.

Además de comprender y hacer comprender a los actores involucrados los procesos de transformación y sus alternativas, es clave replantearse el papel de la educación indígena respecto a la integración interna de los pueblos y su desarrollo social y cultural, lo que se vincula con la construcción de territorialidades, translocalizaciones y autonomía (Uribe, 2007, p. 96).



En las siguientes reflexiones, el enfoque analítico se concentra en los actores de los pueblos indígenas que luchan actualmente por su emancipación, sin obviar el peso de los procesos globales en la determinación de las prácticas políticas y educativas que provocan las lógicas de los compromisos panindianistas e internacionalistas (Le Bot, 2009; Della Porta y Tarrow, 2005), los cuales no se abordarán directamente en esta ocasión, aunque son fundamentales y empíricamente verificables en las relaciones (situadas y fechadas) que mantienen los sujetos (actuados y actuantes) implicados en los cambios sociales que inciden en las escuelas.

El trabajo etnográfico sobre el cual se fundamenta este análisis socio-antropológico se realizó en regiones multiétnicas y conflictivas de México y Colombia, donde los movimientos sociales e indígenas han provocado transformaciones que contribuyen a la construcción de una mayor autonomía política, especialmente en el sector educativo (Baronnet, 2012; Baronnet y Mazars, 2010). Tanto en Chiapas como en el Cauca existe una red educativa interregional bastante consolidada con más de 500 escuelas primarias alternativas gestionadas por las entidades territoriales de los pueblos originarios. En cada región multiétnica hay alrededor de mil educadores en formación y en servicio que trabajan bajo control administrativo y pedagógico, ejercido directamente por los mismos miembros de la comunidad y su organización política regional.

En contextos políticos distintos, pero marcados por la violencia del Estado, los activistas indígenas y sus colaboradores blancos y mestizos empiezan desde los años 1970 a examinar cómo apropiarse de la educación escolar y popular para formar líderes comunitarios comprometidos con las luchas de reivindicación agraria, social y cultural. Tanto para los pueblos de Chiapas, como los Nasa (Páez) y Misak (Guambiano) del Cauca, la exigencia de nuevos derechos coincide con la toma de conciencia de las consecuencias sociales de la proscripción de la lengua y de la cultura indígena en los planes y programas de educación formal.

Antes de abordar el tema de la incidencia de las luchas de los pueblos indios en el campo educativo, se aportan breves consideraciones conceptuales sobre los movimientos sociales. Luego, se caracteriza a las políticas de autonomía y a las prácticas de educación intercultural que derivan de la acción y de las estrategias de los pueblos originarios, a raíz del surgimiento de proyectos políticos regionales de transformación de los sistemas escolares. Posteriormente se examina cómo la autonomía indígena puede significar una condición para

generalizar planes descentralizados de educación multilingüe e intercultural. Se analizan las dimensiones sociales abarcadas por el concepto de ciudadanía pluriétnica, especialmente a través de la militancia y la participación directa en el desarrollo de escuelas primarias impulsadas por pueblos originarios latinoamericanos. Para terminar, se expone cómo en el contexto del zapatismo en Chiapas, el tema de la lucha por la autonomía educativa remite a las formas de producción de las estrategias identitarias y políticas en acción, las cuales transforman de manera profunda los procesos de enseñanza.

#### I. ACERCAMIENTO A LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA ERA DEL MULTICULTURALISMO NEOLIBERAL

Definir un movimiento social es proponer un abordaje de la problemática de las luchas sociales en un contexto dado. Para Pierre Bourdieu (2001, pp. 13-14), “la historia social enseña que no hay política social sin un movimiento social capaz de imponerla”. Entonces, nos podemos preguntar ¿cómo es factible una política educativa intercultural, descentralizada y autónoma, cuando la impulsa un movimiento indígena? A la imagen de los movimientos sociales contemporáneos que exaltan los principios de solidaridad y de unidad, los movimientos protagonizados por los pueblos originarios se inclinan a luchar contra la monopolización del poder de decisión de los grupos minoritarios y tienden a favorecer la participación directa en la deliberación y la acción política.

De manera general, los movimientos sociales se caracterizan por un conjunto de acciones situadas y fechadas a través de las cuales unidades complejas de redes de organizaciones e individuos aislados se construyen, con base en valores compartidos, en relaciones solidarias y se movilizan en torno a desafíos conflictivos, recurriendo a distintas formas de protesta, con el objetivo de modificar la organización de la sociedad, para un “mejor” reparto de las riquezas y del poder político desde el punto de vista de sus protagonistas. Al respecto, vale recordar la sociología de los nuevos movimientos sociales de Alain Touraine (1995), desarrollada en los años setenta y ochenta, para la cual todo movimiento social tiene conciencia de su existencia, de su identidad, si puede nombrar a un adversario. El conjunto de acciones y orientaciones colectivas cuestiona parcial o globalmente el orden social establecido, buscando democratizar los procesos políticos, el acceso y la pertinencia cultural de instituciones como la escuela.

Hasta cierto punto, todo movimiento social regionalmente consolidado, como en el caso de algunos pueblos indígenas latinoamericanos, contribuye a la creación de consensos aparentes en torno a significados y valores compartidos que son heredados, en parte reconstruidos en el acto de enfrentarse al Estado y en la interacción durante las luchas y las acciones colectivas. Tanto las ciencias políticas como la sociología han desarrollado teorías e investigaciones empíricas sobre los movimientos sociales constituidos por actores multipolares. Los movimientos se alimentan tanto de estructuras formales y de organizaciones, como de redes sociales que los unen con los puntos focales del conflicto. En este sentido, ciertas investigaciones ponen en evidencia diferentes objetos y dimensiones de análisis que tienen cabida en las indagaciones sobre las luchas educativas de los pueblos originarios en el marco de amplias movilizaciones sociales.

Se destaca primero el enfoque sobre el compromiso y el descompromiso militante, sobre las oportunidades políticas, así como sobre la organización y la cultura en la producción de la acción colectiva. Según Sydney Tarrow (1997), los principales incentivos para la creación y difusión de los movimientos se encuentran en la estructura de las oportunidades políticas, es decir en las circunstancias contextuales que propician la apertura de espacios de contienda social y de reordenamiento político estructurante. Segundo, los movimientos utilizan diferentes formas de acción colectiva (que tienen costos y beneficios) para vincular a los individuos y grupos entre sí en contraposición con sus oponentes y terceras partes, usando estrategias de acción conocidas e inventando nuevas. Los repertorios de acción reivindicativa, es decir las formas de protesta, son muy variados, incluso en los movimientos rurales e indígenas de los países de América Latina, al recurrir a huelgas, plantones, ocupaciones, marchas, bloqueos o “secuestros” de funcionarios. Un tercer tema de análisis social significativo, pero poco estudiado en el campo de las políticas sociales en la era del multiculturalismo, es la violencia generada por la represión, su efecto sobre la politización identitaria, la radicalización y la posible desmovilización de los activistas. Como cuarto ámbito de investigación está la noción de la institucionalización de los movimientos y sus relaciones internas con las clases populares y las agrupaciones políticas como, por ejemplo, la cooptación de dirigentes. Además, las Ciencias Sociales tienen un interés específico en medir e interpretar la influencia de los movimientos sociales en las reformas políticas y la inclusión de sus demandas en las agendas regionales, nacionales y transnacionales, especialmente en materia de política educativa, lingüística y cultural para el tema que nos ocupa.

En esta última dimensión analítica, importa subrayar los modos de incidencia de los movimientos indígenas en la política educativa de América Latina. Como reacción a los efectos del multiculturalismo neoliberal, las estrategias de rechazo a la educación oficial pueden coincidir con la apropiación de los derechos educativos de los pueblos originarios que son actores de movimientos regionales. ¿En qué medida el impacto provocado por los movimientos sociales e indígenas puede contribuir a transformaciones educativas significativas, a planes de estudio verdaderamente interculturales, o a una más amplia participación comunitaria en torno a los asuntos escolares? Una hipótesis discutida en adelante se refiere a una expresión particular de los movimientos sociales protagonizados por pueblos indígenas en América Latina. Se trata de evidenciar las implicaciones de las demandas de autonomía política en sus propios territorios, para determinar si plantean las condiciones de la construcción innovadora de métodos y contenidos de planes curriculares efectivamente plurilingües e interculturales. ¿La lucha de los movimientos por la autonomía indígena no sería justamente una condición para la participación activa de las comunidades en la elaboración y la legitimación de un proyecto pedagógico intercultural y descolonizador?

A través del caso del zapatismo chiapaneco, visto como un movimiento civil y popular protagonizado por pueblos originarios y campesinos (Bartra y Otero, 2008), se ubica la cuestión de la autonomía educativa como parte de un proyecto colectivo de resistencia etnopolítica al orden establecido a nivel nacional, y como aspiración de democratización, especialmente de las estructuras locales y regionales de gobierno. Con el ejemplo del campo educativo indígena se contribuye a demostrar que, tomando en cuenta que la autonomía no aparece invariablemente donde la heteronomía retrocede (Castoriadis, 1997), las estrategias autonómicas de los pueblos indígenas ante la educación son complejas —a veces parecen contradictorias— en la medida en que dependen del campo del poder y de su relación con la cultura originaria, así como de la politización de las identidades étnicas, y de la capacidad de movilizar varias formas de recursos internos y externos a las propias organizaciones sociales y a sus territorios.

## 2. POLÍTICA DE LA AUTONOMÍA Y PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Desde una perspectiva latinoamericanista sobre las sociedades campesinas y multiétnicas contemporáneas, y antes de abordar más en profundidad la ex-

perencia zapatista en los municipios autónomos de Chiapas, cabe mencionar algunos elementos de análisis a partir de la trayectoria de los movimientos sociales en regiones indígenas, como en el departamento del Cauca en Colombia, en el cual las demandas y las prácticas de educación autónoma se han extendido durante las tres últimas décadas. La incidencia de las luchas por la autonomía en la educación de los pueblos originarios en el Continente ha implicado cambios característicos en relación con la designación, la capacitación y la evaluación de los docentes. En los resguardos de Colombia, se observa que buena parte de los maestros blancomestizos ha sido reemplazada en las últimas décadas por educadores reclutados, formados y sujetos a una posible remoción de sus funciones por las organizaciones regionales de los cabildos y las capitánías indígenas (Baronnet y Mazars, 2010; Castillo y Rojas, 2005).

Tal vez, exceptuando ahora a Bolivia y la ley de educación promulgada el 20 de diciembre de 2010 que proclama una educación participativa, descolonizadora, intra e intercultural, se puede afirmar, compartiendo la argumentación de Christian Gros (2001, p. 69), que los esfuerzos por imaginar escuelas bilingües y biculturales disponiendo de mayores márgenes de maniobra provienen hasta ahora más de las organizaciones indígenas y de sus apoyos (iglesias, organizaciones civiles) que de los Estados y las clases dominantes. La educación bilingüe y propia representa “la política educativa del movimiento indígena colombiano”, agenciada desde las organizaciones sociales, la cual juega un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica del Estado en materia educativa para las poblaciones indígenas (Castillo y Rojas, 2005, p. 78). Esta política educativa ha logrado afectar, en un breve periodo, las definiciones y las lógicas de la política indigenista oficial, al tiempo que ha planteado al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional que han constituido la base de muchas de las recientes reformas (*ibid.*).

En numerosos países latinoamericanos, la planeación educativa bastante centralizada abre pocos espacios de participación directa a las familias y a las organizaciones sociales de los pueblos originarios. Sin embargo, frente a la desatención de los gobiernos en Latinoamérica, en distintos contextos y con recursos bastante limitados, algunos pueblos organizados, como los zapatistas en Chiapas, han aprovechado los recursos disponibles y ciertas posibilidades coyunturales para establecer y administrar redes regionales de escuelas propias. Estas experiencias de autonomía político-educativa se inscriben en condiciones

favorecidas por la constitución y por la consolidación de movimientos sociales regionales que cuestionan a menudo la legitimidad del Estado para solucionar las demandas étnicas y sociales de las poblaciones.

No obstante, si bien los movimientos sociales, incluyendo a los indígenas, representan instancias de socialización política y de concientización para sus miembros, no significa que generan por sí y en sí mismos la producción de planes y programas de educación descolonizadora y liberadora. Tienden a provocar en general distintos cambios radicales en los procesos de selección, formación y supervisión del docente, que no siempre es un profesional de la enseñanza como en el caso zapatista. El docente se desempeña comúnmente como un activista cultural campesino comprometido con el proyecto político de su organización comunitaria, tal como lo conciben también muchos activistas de los campamentos y los asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) de Brasil, los cuales consideran que los educadores “del campo” buscan colocar su acción “al servicio de la lucha por la Reforma Agraria y las transformaciones sociales” (Caldart, 2004, p. 427).

En los estudios sobre la multiculturalidad en la educación primaria y en la relación de los pueblos indios con las políticas sociales es conveniente cuestionar la instrumentalización del sector educativo por el Estado Nación, especialmente con el papel de intermediarios interétnicos corporativos y políticos que han tenido algunos trabajadores de la educación que podríamos calificar de caciques culturales, creados y mantenidos por la acción indigenista (Lomelí, 2009). Ahora bien, la autonomía zapatista impide en la Selva Lacandona la emergencia de cacicazgos culturales y la diferenciación social, en la medida en que las comunidades del movimiento protagonizan un proceso de apropiación social de las funciones docentes. Por un lado “corrieron” o mejor dicho despidieron a muchos de los maestros oficiales, para reemplazarlos por jóvenes originarios de la localidad, quienes se desempeñan como intermediarios civiles entre la comunidad rebelde y la nueva entidad municipal. Por otro lado, se redefinió la posición social del educador bilingüe, ubicándola entre el cargo comunitario y la militancia política y cultural.

Como lo sugiere el caso del movimiento zapatista, las lógicas autonómicas no pueden desembocar sistemáticamente en márgenes extensos de autonomía pedagógica del docente. Los educadores y las familias que militan en este movimiento reproducen a menudo prácticas heterónomas —a veces violentas física y simbólicamente hablando— que en ocasiones tienden a impedir que se

desarrollen pedagogías anti-autoritarias y personalizadas, aunque logran en general construir y enseñar contenidos inter e intraculturales en la medida en que los promotores de educación autónoma elaboran sus materiales y métodos de enseñanza, a partir del contexto que viven los niños. ¿Cómo explicar entonces que los movimientos sociales tiendan a reproducir prácticas discriminantes que quieren superar en su proyecto de emancipación?

De acuerdo con Cornelius Castoriadis (1997), las instituciones sociales existentes no se conservan tanto por la violencia y la coerción explícita, sino especialmente gracias a su interiorización en los individuos. Y si bien ellas mismas son creaciones colectivas y del imaginario social, además tienen una capacidad instituyente. Las normas que producen aparecen, sin embargo, casi siempre, para la colectividad, como dadas (por los ancestros, por un dios, por las leyes del mercado). Así es como se vuelven rígidas, fijas, sagradas. En esta lógica, el primer objetivo de una política de la autonomía sería ayudar a la colectividad a crear instituciones cuya interiorización por los individuos no limite, sino que amplíe su capacidad de devenir autónomos (Castoriadis, 1997). La autonomía es vista a la vez como liberación de la imaginación y como limitación asumida. Así, al hablar de política de la autonomía, por un lado el objetivo es “liberar la creatividad” y “crear la libertad”, pero por otro lado la autonomía individual y colectiva también se define como “autolimitación” (*ibid.*), especialmente en cuanto al manejo de los recursos materiales y simbólicos movilizados que están en juego.

En esta perspectiva autonomista, la matriz del cambio revolucionario es la lucha de clases, y no tanto las aspiraciones etnonacionalistas o los nuevos movimientos sociales que defienden intereses particularistas, desde los puntos de vista cultural o ambiental. Todo acercamiento crítico a las desigualdades sociales y políticas en América Latina exige analizar más en profundidad el lugar que ocupan las veleidades emancipatorias dentro del imaginario colectivo heredado de la historia social y cultural (Corten, 2006). Así, se pueden equiparar los discursos de emancipación y de autonomía en la medida que sugieren la transformación de la sociedad capitalista en una democracia radical. La politización perceptible de las identidades sociales y étnicas desemboca en un proceso de democratización en el cual la educación formal y popular representa un instrumento de difusión de los valores y de las normas sociales que comparte la colectividad en lucha.

De esta forma, el objetivo del proyecto de autonomía sería, parafraseando a Castoriadis (1997), hacer de cada individuo “un ser capaz de gobernar y

ser gobernado”. La lucha por la autonomía, es decir por autoinstituirse, para regirse a partir de reglas propias, es también una lucha contra la sumisión a instituciones sociales heterónomas, es decir que imponen desde el exterior maneras alienantes de pensar y actuar (*ibid.*). La autonomía política representa la posibilidad de romper con un modelo de escuela que aparece como una institución heterónoma, importada y destructora de riquezas locales, sobre todo de los conocimientos tradicionales de las culturas populares. Al negar el marco del ejercicio de una autonomía indígena amplia, como en el Cauca y Chiapas, la construcción de sistemas de educación de base, fuera de las modalidades ofrecidas por el Estado, surge de luchas sociales con el objetivo de quitarle prerrogativas extensas en materia de política escolar. En otras palabras, estos movimientos disputan en la práctica al Estado nacional el derecho de regular, planear y decidir la formación de nuevos sistemas educativos basados en proyectos etnopolíticos propios. Se contraponen así a las políticas de educación de corte neoliberal, centralizada e integracionista, que hoy tienen un discurso interculturalista (Dietz, 2007; Muñoz Cruz, 2001).

### 3. LA AUTONOMÍA COMO CONDICIÓN PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La lucha social por la autonomía parece derivar de una dinámica colectiva de acción político-cultural bajo la forma de espacios endógenos de decisión, donde la institución escolar se vuelve objeto de una apropiación colectiva. En esta lógica autonómica, el Estado ya no tiene legitimidad en seleccionar al docente o en decidir lo que es apropiado o inapropiado enseñar a las nuevas generaciones. En la tradición filosófica kantiana, la autonomía moral se desprende del ejercicio autolegiferante del libre-árbolito, como la capacidad de darse a sí mismo normas, con vistas a la praxis, y asumir la propia vida en función de dicha posición. En virtud de esta autonomía moral desplazada en el terreno político-educativo, los miembros de cada comunidad indígena y campesina en las zonas de influencia zapatista representan los actores sociales, quienes son reconocidos como aptos y legítimos para determinar los conocimientos pertinentes de estudiar en más de quinientas escuelas rebeldes. La autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se deben enseñar y aprender en sus modestas aulas.



De este modo, la aparición en territorios multiétnicos de América Latina de planes y programas alternativos impulsados por organizaciones indígenas, en sus proyectos políticos más amplios, ilustra que ciertas respuestas a la imposición de los programas oficiales desembocan en la auto-organización y en el control local sobre los conocimientos escolares, revalorizando en el aula la cultura propia. Asimismo, las escuelas impulsadas por los movimientos indígenas se inscriben en el marco de la subversión del orden educativo establecido. Apuntan a revitalizar lo propio, articulándolo con los conocimientos ajenos que las comunidades estiman útiles y socialmente pertinentes de enseñar. Por ejemplo, cuando se aborda en los salones de clase de la zona Selva Tseltal la noción de trabajo (*atel*), los educadores zapatistas hacen la diferencia entre el concepto autóctono y el occidental, haciendo hincapié en las dimensiones políticas y económicas que separan ambas formas de visión del mundo. En suma, el acercamiento intercultural a esta u otras nociones comunes se ha vuelto posible en la medida que la autonomía política y curricular tiende a cuestionar al Estado sus prerrogativas de establecer e imponer unilateralmente qué y cómo se debe enseñar.

Para Héctor Muñoz Cruz (2001, p. 488), el futuro de la política intercultural bilingüe depende en gran medida de la óptica global para entender los procesos sociales de las poblaciones indígenas y de la participación auténtica de comunidades y maestros originarios mejor formados. De acuerdo con este sociolingüista, a pesar de su impacto limitado, las doctrinas de la interculturalidad y la participación han comenzado a “desmontar las creencias y prácticas monoculturales y a desestabilizar los baluartes verticalistas y euroculturales”, pero agrega que es preciso entender que estas concepciones requieren una transformación de las jerarquías y de las relaciones entre poblaciones lingüística y culturalmente diversas (*ibid.*, p. 487). Una prueba de tal transformación en los Caracoles se encuentra en las palabras de un comunicado escrito en Castilla en 2006 por los consejeros del Municipio Autónomo “Ricardo Flores Magón”,<sup>1</sup> quienes ven desde el año 2000 que hay:

intervenciones directas de los pueblos y autoridades para las tomas de decisiones, programas, calendarios y sus formas para las capacitaciones; para nosotros son muchos los avances que hemos realizado y de las que siguen en proceso den-

<sup>1</sup> Fuente: comunicado escrito dirigido a las sociedades civiles del Municipio Autónomo Rebelde Zapatista “Ricardo Flores Magón”, con fecha del 10 de octubre de 2006.

tro del municipio para crecer una educación autónoma y verdadera para nuestros pueblos que ayude a lograr la vida digna y fortalecer su cultura y que les abra horizontes de acuerdo a su realidad regional.

Las demandas de los movimientos indígenas latinoamericanos (e incluso los campesinos como en el MST en Brasil) buscan no sólo incidir en la oferta escolar, sino tener cierto control sobre su relevancia social, cultural y política. Aunque no sean muy visibles en las luchas indígenas y rurales en México, las demandas de autonomía en la educación aspiran *in fine* a obtener servicios escolares públicos y gratuitos en los cuales las comunidades puedan controlar los conocimientos que se enseñan. Se destaca un énfasis en la exigencia de una enseñanza e investigación de las historias, los valores, las costumbres y tradiciones culturales de los pueblos.

Así, los delegados de las organizaciones del movimiento indígena mexicano encabezado por el Congreso Nacional Indígena (CNI) plantean a nivel nacional la necesidad de establecer un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático y autonómico, que proteja y desarrolle los saberes de los pueblos, afianzando el uso de las lenguas. Basándose en su experiencia en el centro cultural de Nurío, el dirigente purépecha Juan Chávez comenta al respecto en entrevista (mayo de 2006) durante la cuarta reunión del CNI en la comunidad otomí de San Pedro Atlapulco (Estado de México):

Esta educación tiene que surgir a partir de esa educación indígena verdadera autónoma de los propios pueblos, a partir de la memoria histórica tradicional de los pueblos, de los saberes y conocimientos de los propios pueblos indígenas, conservada en la memoria histórica con los abuelos y los padres, por nuestros antepasados; y que siguen vivos los conocimientos en un marco de respeto con el entorno, con la naturaleza, las aguas, los árboles, las plantas, los maíces, nuestro conocimiento de la astronomía, pero a partir del conocimiento del pueblo indígena. Hay tantas cosas, y la educación tiene que partir de ahí, tiene que sustentarse de esos valores, de esos conocimientos, de esa sabiduría autónoma de los propios pueblos indígenas.

En los territorios multiétnicos donde se ha decidido desarrollar un tipo de educación alternativa, la autonomía en educación se refiere a ciertas prácticas que suponen “una nueva forma de pensar la realidad social, de pensar el mundo

desde la comunidad; y la participación indígena consiste en dejar en manos de las comunidades una cantidad mayor de decisiones relacionadas sobre todo con los contenidos, métodos y, en general, con aquellas cuestiones relativas a la organización escolar” (Rebolledo, 2005, p. 458). Asimismo, el poder de decidir y vigilar lo enseñado por la escuela indica el ejercicio de un control colectivo que permite situar efectivamente la enseñanza en un contexto geopolítico y socio-cultural determinado, de acuerdo con las aspiraciones de cada núcleo etnoterritorial. De esto se puede suponer que la interculturalización de los contenidos de la educación básica requiere de la descentralización y la autonomía política de las instituciones educativas locales; las cuales pueden establecer arbitrajes sobre qué política y culturalmente es legítimo enseñar en las aulas indígenas.

#### 4. CIUDADANÍA ÉTNICA Y ESCUELA INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

Como elemento decisivo en la praxis de la resistencia y de la democracia en los pueblos indígenas, la participación amplia y directa de las familias en la aplicación de planes educativos propios representa una condición para obtener una educación social y culturalmente pertinente. Se trata en efecto de procurar la toma directa de decisiones en materia de contenidos, *curriculum*, planeación y evaluación, además de aprovechar la vitalidad de las instituciones comunitarias y los lazos de solidaridad existentes, como elementos para generar formas de trabajo escolar y pedagógico (Rebolledo, 2005, p. 471). Siguiendo a Luis Enrique López (2006, p. 241), ante el discurso de los estados latinoamericanos de considerar la interculturalidad educativa como medio local de promoción de la tolerancia, respeto mutuo y de “algún tipo de participación menor”, los indígenas hoy se plantean “un esquema de inclusión” que se traduce en “igualdad con dignidad”, y que a la larga conlleva a “la superación de la exclusión y del discrimin y, por esa vía, también compartir el poder”. Esto implicaría re-imaginar y reconstruir el tipo de Estado vigente en América Latina y reconocer el derecho anhelado por los indígenas de “una ciudadanía étnica que esté en relación de complementariedad con la ciudadanía nacional de hoy” (*ibid.*, p. 248).

Para Rodolfo Stavenhagen (en este volumen), el modelo de la ciudadanía multicultural se expresa en el campo de la autonomía democrática, el pluralismo legal, la educación intercultural, las vías alternativas al desarrollo que cuestionan al desgastado modelo neoliberal globalizador. De cierta forma, la dis-

posición de los pueblos originarios para ejercer sus derechos ciudadanos parece depender en parte de los procesos de politización de las identidades étnicas. La cuestión de la reafirmación de las identidades de los militantes indígenas está ligada a las relaciones de dominación económica y a las dinámicas de lucha por la tierra y la dignidad. Se puede hablar de activismo intercultural, como en el caso del Cauca en Colombia (Rappaport, 2005), o mejor dicho de ciudadanía étnica, en la medida que prevalece una intensa movilización político-cultural de los actores comunitarios en torno a la cuestión educativa local.

Mucho más que una demanda étnica discursiva, el activismo cultural cotidiano en la educación zapatista representaría la puesta en acción de una auténtica ciudadanía étnica, definida por la aspiración de defender su identidad cultural y una organización social diferenciada dentro del Estado, “el cual no sólo debe de reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias”; lo que implica el replanteamiento del proyecto de Estado Nación (De la Peña, 1999, p. 23). Al buscar incidir en la transformación del Estado mexicano, “el objetivo político del zapatismo es la construcción de una ciudadanía pluriétnica y es en este contexto que la autonomía indígena puede contribuir a la reforma democrática del Estado, la cual sigue siendo una tarea pendiente” (Harvey, 2007, p. 11). Esta construcción de prácticas ciudadanas requiere una dotación en términos de recursos simbólicos, adquiridos de algún modo en la socialización política comunitaria y en las trayectorias del activismo indígena.

Refiriéndose a los conocimientos conferidos por el militatismo, a las competencias importadas del exterior, así como a las aprendidas en la marcha, el capital militante se adquiere en buena parte en el campo político, donde se valoriza, pero también se puede reconvertir, reinvertir, en otro campo en caso de salida (Poupeau y Matonti, 2004, pp. 5-6). Este concepto de capital militante nos ayuda a pensar los determinantes del compromiso zapatista en torno a las actividades cotidianas del “buen gobierno”. Resulta en efecto fundamental interesarse en las rupturas y los quiebres en las trayectorias militantes, partiendo del análisis de los procesos de socialización política, buscando efectos de origen y efectos de destino, escudriñando la generación y los efectos de la dominación social, cultural y masculina. Se destaca la vinculación del compromiso político de las bases de apoyo zapatistas, por un lado, con el proyecto local de construcción de un poder popular con actores no profesionales (el pueblo), y por otro lado, con el proyecto global de liberación nacional e internacionalista. Ambas dimensiones son entrelazadas e inseparables en la realidad cotidiana de la mi-

litancia, al ser formadoras de las habilidades de comprensión, de expresión oral y escrita y de la reflexión crítica.

Como la experiencia de cuatro décadas de democratización de los cabildos indígenas en Colombia (Baronnet y Mazars 2010; Castillo y Rojas, 2005; Rappaport, 2005), las formas zapatistas de hacer política en los municipios autónomos cuestionan las lógicas centralistas, clientelistas, asistencialistas y represivas. Implican la renovación y valorización de las instancias políticas de democracia comunitaria (prácticas de asambleas y nombramiento de cargos revocables). Al ocupar puestos de responsabilidad en la estructura de poder comunal, los jóvenes promotores zapatistas no tienden a posicionarse como caciques culturales potenciales (como los son en cierta medida los maestros bilingües oficiales), monopolizando la distribución de favores y dinero público como forma de intermediación y dominación política a nivel local (Baronnet, 2012). En vez de formar profesionales de la política y la educación, los movimientos indígenas tienden a considerar los cargos cívicos y docentes como responsabilidades delegadas por las asambleas locales y las entidades autonómicas regionales, ante las cuales rinden cuentas y son legitimados o descartados para ocupar las funciones correspondientes.

Las experiencias comunitarias de gestión administrativa y pedagógica autónoma son reveladoras de las estrategias indígenas que apuntan a concebir la escuela como un espacio de formación ciudadana, con el objetivo de capacitar y de empoderar de manera integral a las futuras generaciones de cuadros políticos y gestores públicos locales. La formación de la niñez, vista como la futura generación de ciudadanos y militantes, es una preocupación expresada constantemente en los discursos. Basta recordar que la ciudadanía pluriétnica implica la participación activa en el sistema de distribución rotativa de los cargos civiles. Una preocupación explícita de responsables o autoridades indígenas en Chiapas y en el Cauca es la formación de nuevas generaciones que puedan tener los conocimientos básicos para defender a la colectividad, formando parte de una dinámica asamblearia de repartición de cargos. La educación, la salud y la comunicación autónoma aparecen como sectores prioritarios e indispensables a los ojos de las bases de los movimientos indígenas para preparar a las futuras generaciones de consejeros, comisarios y agentes autónomos que no son vistos como líderes, élites o cuadros políticos, sino como actores pertenecientes a una masa campesina que se identifica con el proyecto político-cultural autonomista. Se apuesta a la formación de actores sociales que puedan asumir tareas

de “buen gobierno”, como lo ilustra un joven representante del municipio autónomo rebelde zapatista “Ricardo Flores Magón”:

La idea es que los niños vayan aprendiendo, un día también deberían de ser autoridades del municipio, un día también deben de ser una autoridad dentro de la organización [...] Quizás a los que están ahorita pues algunos ya son mayores de edad, pero algunos que son autoridades y no saben leer no saben escribir, pero también tienen ciencia, saben entender las cosas, saben hablar cómo arreglar un problema. Entonces por eso la idea es que a los niños hay que prepararlos para que también un día serán autoridades, no sé qué autoridad, pero dentro de la organización ahí va seguir a los niños, no es para que aprendan en la educación autónoma y que vayan a hacer un trabajo en la educación oficial, pues claro que ahí no nos conviene y los niños también bien lo saben el compromiso que se hace estar dentro de la autonomía de los zapatistas y ahí mismo dentro de esa autonomía, ahí va a hacer su trabajo, ahí va a servir a su propia organización.<sup>2</sup>

Para las autoridades civiles zapatistas, la autonomía es concebida como una apuesta de transformación social descolonizadora, con base en el cambio de las conciencias y las prácticas colectivas. La identificación de los niños con el proyecto global de lucha zapatista no sólo se construye a partir de la enseñanza de contenidos escolares ligados a los valores del grupo de pertenencia político-cultural, sino que se construye también desde su participación en prácticas colectivas que tienen un significado político identificador; como por ejemplo, las asambleas y los trabajos colectivos, en especial durante las reuniones y fiestas cívicas ritualizadas, donde los niños y adultos conviven juntos, contribuyendo así a visualizar un imaginario común y una identidad colectiva militante.

##### 5. ZAPATISMO, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN AUTÓNOMA

Como última hipótesis de trabajo, se considera la lucha indígena por la autonomía educativa como factor y consecuencia concomitante del proceso de fortalecimiento de las identidades etnopolíticas y campesinas. En los proyectos escolares regionales de los principales movimientos indígenas está presente la

<sup>2</sup> Entrevista colectiva a la Junta de Buen Gobierno, agosto de 2005.

idea de hacer de las demandas, la historia y el contexto local y nacional de la lucha del movimiento social, elementos primordiales del aprendizaje. Los valores éticos y los conceptos del movimiento irrumpen en la acción pedagógica de los promotores al ser puestos al servicio del fortalecimiento de las identidades étnicas, campesinas y políticas. Es dentro de una relación de fuerzas con el Estado que se hace manifiesto el proceso social de reafirmación identitaria, particularmente visible en el campo educativo indígena.

La experiencia zapatista ilustra que la producción de conocimientos escolares es social, cultural y políticamente moldeada a través del filtro de las identidades campesinas, indígenas y de activistas concernidas. Al producir sentido para las bases zapatistas, la lucha por la autonomía educativa fortalece el proceso de sociogénesis y el sentimiento de pertenencia a la cultura política regional. En consecuencia, implica un sentimiento colectivo de dignidad al poder nombrar, orientar y sancionar la acción docente en las comunidades. Se enorgullecen de haberse apropiado de la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas de los territorios bajo influencia zapatista. Este sentimiento de dignidad tiene que ver, en el caso que nos ocupa, con el control comunitario sobre los asuntos escolares; es una cuestión de poder a la cual se refiere este militante tseltal, quien concedió en entrevista (marzo de 2006) que ahora “ya no nos van a venir a mandar en nuestras escuelas”.

A partir del trabajo etnográfico realizado en distintas regiones zapatistas (Gutiérrez, 2011; Baronnet, 2012), la diversidad de experiencias educativas en las comunidades mayas se explica en la medida en que los proyectos educativos son heterogéneos de un lugar a otro, y a veces bastante desiguales en términos de recursos de todo tipo. Estos proyectos autogestivos y participativos no son reproducidos de manera idéntica de una región autónoma a otra, o de una comunidad a otra. La existencia de los centros escolares dirigidos y evaluados por las bases de apoyo zapatistas ilustra las formas particulares que adquiere el ejercicio del derecho a la educación, de acuerdo con la Declaración emitida por las Naciones Unidas el 14 de septiembre de 2007, al señalar que “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” (Artículo 14).

Así, en los centros municipales de formación de los promotores en Las Cañadas de Ocosingo, en los Altos y en el norte de Chiapas, los proyectos pedagógicos difieren en la elección y la organización del conocimiento. En los

Caracoles de Oventik y Morelia, una materia de enseñanza práctica se denomina “Producción”, mientras en los Altos tsotsiles se estudia “Humanismo”, y el equivalente en la región de Altamirano se llama “Educación política” para referirse a las clases que difunden la ética y los valores del movimiento (Cerde, 2011; Gómez, 2011). Se abordan los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo, tomando a veces como ejemplo la experiencia del movimiento agrario brasileño, haciendo de las demandas, la historia y la situación (local y nacional) de la lucha del movimiento zapatista, un elemento primordial del aprendizaje.

El zapatismo ilustra la complejidad de las lógicas entrecruzadas de afirmación identitaria múltiple, pues los valores que promueve se enseñan en las escuelas como elementos provenientes de las luchas de liberación campesina (tema agrario), de la emancipación cultural (tema étnico y de género) y nacional (tema del poder político). Ponen de relieve rasgos identitarios distintos, pero que tienen en común la reivindicación del acceso legítimo a recursos materiales y simbólicos capitalizables en las luchas por el control de su orientación político-cultural. Los actores de las escuelas zapatistas son militantes revolucionarios que contribuyen a su manera al ideal liberador de la opresión cultural y económica a la cual están sujetas las comunidades. Ellos construyen, desde una posición de clase dominada, una política cultural implementada de y a favor de la diferencia cultural, fomentando la igualdad social dentro y más allá de la diversidad cultural. Lo que está en juego no es la institucionalización de los actores culturales bajo formas representativas —lo que transforma su memoria en conmemoraciones oficiales y sus líderes en notables— sino abrir efectivamente el acceso al trato político de sus demandas (Wieviorka, 2006, pp. 73-75).

La escuela se encuentra en medio de múltiples estrategias identitarias reveladoras de aspiraciones de afirmación étnica y de politización. Los pueblos oprimidos, explotados y discriminados que reclaman sus derechos culturales y colectivos lo hacen para garantizar sus derechos humanos y para lograr un mínimo de poder en la *polis* que les permita participar en condiciones de igualdad en la gobernanza democrática de sus países (Stavnhagen, 2006, p. 221). Siendo una estrategia identitaria colectiva que forma parte de una política cultural regional, los pueblos mayas y zapatistas plantean la autonomía educativa como vía para (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, prioritarios y pertinentes para vigorizar su identidad y afianzar su digni-



dad, al ser miembros de un pueblo tseltal y mexicano, de familia campesina y militantes activos en la comunidad y la región. Esta experiencia ilustra la capacidad de un movimiento político y cultural de apropiarse de manera innovadora del derecho de los pueblos indios a una autonomía educativa, de acuerdo con sus propias estrategias sociales. Se trata de un modo alternativo de integración a “un mundo en el cual quepan todos los mundos”, según la famosa fórmula zapatista, puesto que la cuestión ideologizada del multiculturalismo tiene que ver con proyectos divergentes de sociedad nacional. Se trata pues de ubicar las prácticas de lucha indígena por la autonomía educativa como parte de la construcción de una política cultural que, desde abajo, sustenta los movimientos al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social.

A manera de conclusión, la intervención de los movimientos sociales en el campo conflictivo de la educación indígena contribuye a la autonomía política de las comunidades que apuestan a una descolonización de la institución educativa y de los conocimientos que circulan en las escuelas de los etnoteritorios. Las luchas de los movimientos indígenas colocan con dificultad en las agendas educativas de los gobiernos centrales la cuestión de su participación directa y permanente en la elaboración de políticas educativas locales y de planes curriculares propios, de acuerdo con las aspiraciones autonomistas plasmadas en los Acuerdos de San Andrés, que plantean el derecho de “asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización”.<sup>3</sup>

Lo que aparece en juego en la arena educativa es la lucha por el control legítimo de la selección, formación y evaluación del docente indígena. Las demandas de autonomía educativa surgen cuando se denuncia colectivamente la necesidad de reemplazar al personal docente indígena o mestizo de origen externo, por jóvenes seleccionados y capacitados localmente por la organización política comunitaria y regional. Las prácticas de los militantes indígenas en torno al control de la educación escolar significan además una referencia fuerte en la incidencia política para una mayor autonomía educativa a nivel comunal y regional. Ahora bien, el cargo comunitario de educador representa cada vez

<sup>3</sup> Esta frase aparece en el documento “Pronunciamiento conjunto que el gobierno federal y el EZLN enviarán a las instancias de debate y decisión nacional” (16 de enero de 1996), así como en el documento “Compromisos para Chiapas del gobierno del estado y federal con el EZLN” (16 de febrero de 1996).

más un medio de promoción y de prestigio social en los etnoterritorios, aunque falta a nivel institucional la creación de un estatuto legal nacional respetuoso de los derechos laborales.

En las tierras de las comunidades originarias y campesinas de Latinoamérica, el surgimiento de prácticas de política educativa es producto de la lucha por el control de la designación, capacitación y supervisión del docente local, y de los contenidos y métodos de aprendizaje. A pesar de haber contextos y discursos contrastantes, se abren espacios de participación a la construcción de políticas locales coordinadas por los representantes de las organizaciones de autoridades indígenas. En el Cauca andino y en Las Cañadas chiapanecas, las demandas de autonomía educativa surgen con la necesidad de construir y orientar colectivamente redes regionales de escuelas propias. Asimismo, este surgimiento coincide con la pérdida de legitimidad de la educación que ofrece el Estado, cuando este último manifiesta además su oposición a los contraproyectos pedagógicos que se inspiran en los valores culturales, los intereses y las prácticas organizativas de los pueblos originarios.

El siguiente testimonio de un promotor de educación en una escuela del municipio autónomo “Ricardo Flores Magón” muestra que la autonomía zapatista promueve una ruptura en la praxis educativa en relación con la acción del Estado, e indica que la legitimidad de la gestión local de la educación está asociada a un proyecto indígena de resistencia cultural y de lucha política:

Con nuestra autonomía, queremos que haya libertad en la educación. Hay respeto a la tradición, a la identidad de quiénes somos, porque la educación se hace para compartir los conocimientos con los otros, y tanto a la comunidad, saber resolver problemas y conocer cómo defender lo que hay en lo nuestro.<sup>4</sup>

A estas palabras, le podría contestar una voz crítica, la de Yamile Nene, una mujer del pueblo Nasa del Cauca, quien manifestó lo siguiente en la cuarta cumbre de los pueblos y nacionalidades de Abya Yala: “A veces es la misma comunidad que desvaloriza los saberes propios”.<sup>5</sup> La tarea estratégica del progra-

<sup>4</sup> Entrevista colectiva a promotores de educación, mayo de 2005, municipio “Ricardo Flores Magón”.

<sup>5</sup> Mesa temática “Descolonización del saber, deuda cultural y transmisión intergeneracional”, 29 de mayo de 2009, Universidad del Altiplano de Puno, Perú.

ma educativo que ella coordina en Caldon se propone contrarrestar los efectos de la colonización del imaginario mucho más allá del aula, fortaleciendo de manera integral el proceso autonómico en el sector de la salud, la producción económica y la comunicación comunitaria.

Un estudio social de educación comparada puede investigar esta y otras lecciones de las experiencias de administración autónoma de los pueblos indígenas en Latinoamérica. Ellas merecen mucha atención, tanto por parte de la sociedad como de los gobiernos locales, regionales y nacionales, en la medida en que sirven para impedir que el derecho al conocimiento contradiga al derecho a la identidad. La construcción de la autonomía indígena en distintos contextos es un proceso sociológico complejo, cultural y territorialmente instituido. Ésta contribuye, en cierta medida, a facilitar la apropiación social de la escuela como espacio de participación comunitaria en el quehacer político, administrativo y pedagógico.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Baronnet, Bruno (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México, Quito, Abya-Yala.
- y Nadège Mazars (2010), “Los pueblos indígenas de Colombia frente a los servicios públicos de salud y educación: las experiencias de gestión propia de la política social”, en Gros, Christian y Jean Foyer, *¿Desarrollo con identidad? Gobernanza económica en pueblos indígenas: siete estudios de caso*, Lima, IFEA, Flacso, CEMCA, pp. 121-183.
- Bartra, Armando y Gerardo Otero (2008), “Movimientos indígenas y campesinos en México: la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia”, *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y Latinoamérica*, Buenos Aires, Clacso.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Contre-feux 2. Pour un mouvement social européen*, París, Raisons d’Agir.
- Caldart, Roseli Salete (2004), *Pedagogia do movimento Sem Terra*, São Paulo, Expressão Popular.
- Castillo, Elizabeth y Axel Rojas (2005), *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.

- Castoriadis, Cornelius (1997), *Un mundo fragmentado. Encrucijadas del laberinto III*, Buenos Aires, Altamira.
- Cerda García, Alejandro (2011), *Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un Municipio Autónomo*, México, UAM-Xochimilco, Miguel Ángel Porrúa.
- Corten, André (2006), *Les frontières du politique en Amérique latine. Imaginaires et émancipation*, París, Karthala.
- De la Peña, Guillermo (1999), "Notas preliminares sobre ciudadanía étnica (el caso de México)", en Olvera, Alberto (ed.), *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*, México, Colmex, pp. 283-304.
- Della Porta, Donatella y Sydney Tarrow (2005), "Conclusion: 'Globalization', Complex Internationalism, and Transnacional Contention", *Transnational Protest and Global Activism. People, Passions and Power*, Lanham, Rowman & Littlefield, pp. 227-246.
- Dietz, Gunther (2007), "La interculturalidad entre el 'empoderamiento' de minorías y la 'gestión' de la diversidad", *Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, año 3, núm. 12, diciembre, pp. 27-46.
- Gómez Lara, Horacio (2011), *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, México, Juan Pablos, Unicach.
- Gros, Christian (2001), "Le multiculturalisme à l'école : entre mythe et utopie", *Recherches Amérindiennes au Québec*, vol. 31, núm. 3, pp. 59-71.
- Gutiérrez Narváez, Raúl (2011), "Dos proyectos de sociedad en los Altos de Chiapas: escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés", en Baronnet, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas 'muy otras'. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, pp. 237-266.
- Harvey, Neil (2007), "La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano", *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 5, núm. 1, pp. 9-23.
- Le Bot, Yvon (2009), *La grande révolte indienne: les mouvements d'émancipation en Amérique latine*, París, Robert Laffont.
- Lomelí, Arturo (2009), *Maestros y poder en los pueblos indios de Los Altos de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, SEP.

- López, Luis Enrique (2006), “Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”, en Gros, Christian y Marie-Claude Strigler (coords.), *Être indien dans les Amériques. Spoliations et résistance : mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme*, París, Editions de l’Institut des Amériques, IHEAL, pp. 235-250.
- Muñoz Cruz, Héctor (2001), “Trayectorias de las políticas de educación indígena en México”, en Muñoz Cruz, Héctor (ed.), *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México, UAM, Conacyt, pp. 431-494.
- Poupeau, Franck y Frédéric Matonti (2004), “Le capital militant. Essai de définition”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 155, pp. 5-11.
- Rappaport, Joanne (2005), *Intercultural Utopias. Public Intellectuals, Cultural Experimentation, and Ethnic Pluralism in Colombia*, Durham, Duke University, 333 pp.
- Rebolledo, Nicanor (2005), “Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas”, en Bertussi, Guadalupe (coord.), *Anuario educativo mexicano 2004: visión retrospectiva*, México, UPN Ajusco, pp. 451-471.
- Stavenhagen, Rodolfo (2006), “La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo”, en Gutiérrez, Daniel (comp.), *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México, Siglo XXI Editores, UNAM, El Colegio de México, pp. 213-224.
- Tarrow, Sydney (1997), *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza Editorial.
- Touraine, Alain (1995), *Producción de la sociedad*, México, UNAM, IFAL.
- Uribe Iniesta, Rodolfo (2007), *Perspectivas para el estudio de procesos culturales regionales desde la complejidad. Etnicidad y discursos científico-institucionales*, México, Universidad de Guadalajara.
- Wieviorka, Michel (2006), “Cultura, sociedad y democracia”, Daniel Gutiérrez Martínez, Daniel (comp.), *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México, Siglo XXI Editores, UNAM, Colmex, pp. 25-76.

# Palabras que hacen política: “interculturalidad”

## Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

Las palabras hacen cosas en mí, se entrometen en mi cuerpo, andan por mis entrañas contactando con experiencias vividas sin saber cómo se llamaban y, de pronto, me ofrecen un nombre posible para una de esas vivencias [...] Como si la lengua materna estuviera siempre trabajando, como si el primer y enorme esfuerzo de aprender a hablar no se detuviera nunca a lo largo de una vida [...] ¿Qué pasa con las palabras que, a veces, hacen política? La política de lo simbólico es esto: es el trabajo de las palabras (Rivera, 2008).

Diversidad e interculturalidad son de esas palabras-concepto<sup>1</sup> a las que alude Rivera, ya que en su ejercicio y circulación, uso e intercambio, imprimen intencionalidades a las acciones, buscan nombrar, definir, señalar: es decir producen *un trabajo y una política de significación del mundo y sus actores*, sobre todo pueden hacer e imponer con las palabras: *un orden...*

<sup>1</sup> A partir de Milagros Rivera (2008), se establece un juego de lenguaje en torno a la política de lo simbólico, cuestionando el ejercicio del poder en el artificio de las palabras y sus políticas, es decir sus intenciones en las formas de mirar y nombrar el mundo. De tal suerte que a lo largo del texto se interviene constantemente a partir de la acepción de “conceptos-palabras” para evocar su sentido político.

La intención de este trabajo es esbozar el problema que presentan los distintos conceptos-palabras relacionados con los de interculturalidad y diversidad; en un primer apartado, se exponen reflexiones sobre la acción política de las palabras, en términos de contornos epistémicos, con el fin de problematizar las formas de nombrar procesos identitarios, de las diferencias, es decir de las alteridades histórico-políticas. En segundo lugar se establecen los referentes que pretenden dar cuenta de las relaciones de afiliación grupal y social a partir de las cuales se busca nombrar desde la exterioridad de los procesos sociales, nombrándolos genéricamente como: *identidades sociales* que, en muchos casos, *endurecen* las concepciones y las relaciones, sin comprender las dinámicas culturales e históricas y el ejercicio político de los procesos identitarios, y su contraparte constitutiva, los procesos de diferencia histórico política, sin los cuales no existiría la emergencia “visible” llamada identidad. Así, en un tercer momento se esbozan ciertos contornos epistémicos sobre los procesos de diferencia, trabajando básicamente la relación diferencia-diferida como espacio de ejercicio del otro.

El cuarto apartado intenta discutir la palabra-concepto de interculturalidad, considerando los espacios analíticos antes mencionados: identidad/diferencia, generando así un espacio de problematización que busca nombrar el inter, de habitar en frontera y los retos epistémicos para su comprensión. Como cierre se busca reformular preguntas en las incertidumbres de los saberes y la necesidad de apelar a un ejercicio constante de reconocimiento de las condiciones en que operan nuestras interrogantes, supuestos y las políticas que se ejercen a través de las palabras-conceptos como interculturalidad, haciendo referencia a la comprensión del horizonte problemático de “entre culturas”.

I. CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS: FORMAS DE NOMBRAR Y DE MIRAR  
DESDE UNA POLÍTICA DE LAS PALABRAS

No soy yo quien mira desde el interior de mi mirada al mundo, sino que yo me veo a mí mismo con los ojos del mundo, con los ojos ajenos; estoy poseído por el otro. Aquí no hay integración ingenua de lo extrínseco con lo intrínseco. Espiar su propia imagen *in absentia*. La ingenuidad de la fusión entre el yo y el otro en la imagen especular. El excedente del otro. No poseo un punto de vista externo sobre mí mismo, no tengo enfoque adecuado para mi propia imagen interna. Desde mis ojos están mirando los ojos del otro (Bajtín, 2000, p. 156).

*La mirada...* y la escucha son nuestra condición desde la cual intentamos nombrar al mundo, creándolo, auto-nombrándonos y ubicándonos en él; actos que establecen figuraciones y configuraciones creadas y recreadas desde las categorías construidas por un otro, apropiadas por nosotros mismos, a partir de una pregunta constante: ¿quiénes somos? Acción de pertenencia y posibilidad de auto-reconocimiento a través de los ejercicios de ordenamiento de la realidad, cuestiones que nos vinculan con la definición y exigencia de conocimiento.

El problema con las acepciones de diversidad e interculturalidad, y con las de “enfoque intercultural”, reside en sus formas de mirar, de reconocer, de escuchar, que imprimen en sus lógicas de articulación, pues su potencialidad heurística subyace en el alcance crítico y analítico de los marcos de referencia socio-históricos desde los cuales se interpreta y actúa sobre los espacios siempre asimétricos que condicionan las relaciones sociales que buscan nombrar, las cuales no son culturales en sí mismas, sino sociopolíticas, económicas e históricas.

En esta complejidad de las formas de comprender y actuar, de la definición de los actores centrales sobre los cuales bordea el discurso intercultural, podríamos nombrar a las sociedades amerindias, en las que los procesos étnico-políticos definen sus relaciones con los estados nación, en tanto pueblos con formas de organización social y territorial de larga trayectoria histórica. En consecuencia no es posible determinar una dimensión propiamente cultural, mucho menos una intervención educativa que escinda lo político de lo histórico.



En esta problemática y múltiple apropiación de referentes, es necesario establecer un espacio de debate analítico y crítico, cuestión que permita de-constituir el terreno de los conceptos-palabras de interculturalidad y diversidad, concepciones que han servido de sutura, cierre y respuesta inmediata a los ámbitos políticos de las relaciones de alteridad histórica. Por tanto, se requiere de un ejercicio epistémico que propicie la construcción de herramientas que nos permitan interrogarnos sobre las formas en que pensamos, lo que pensamos, procesos que se objetivan en lo que nombramos como interculturalidad; y en las formas de actuar sobre nuestros cotidianos. Tal trabajo impone la tarea de enunciar las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se nombran las realidades y la acción de los sujetos desde el campo de la diversidad y la interculturalidad?
- ¿Cómo se articulan las políticas de identidad en las de interculturalidad, trastocando procesos de comprensión al obturar las analíticas de los espacios de diferencia y los procesos de alteridad?
- ¿Cómo se involucran los procesos de diferencia e identidad en la constitución de actores sociales y en los sujetos educativos a través de la construcción de conocimiento pedagógico intercultural?
- ¿Cómo es posible la emergencia de las pedagogías críticas, como las decoloniales en nuestro Continente y, cómo establecen las necesidades de comprensión desde los contornos epistémicos de la diferencia y de los procesos de identidad?
- ¿Cuáles serían las potencialidades epistémicas y teórico-educativas de las concepciones de interculturalidad?

Sí, diferencia e identidad se configuran en tanto ejes de interpretación del actuar, del conocer y reconocer; así, más que basarnos en certezas o rápidos discursos de intervención sobre las supuestas diferencias —a eliminar— las identidades y desigualdades —como pertenencias toleradas— se nombran vertiginosamente como *procesos interculturales*. Para el ámbito de la reflexión social, y para el caso del campo educativo, se tendría que interrogar:

- ¿Cómo la discursividad pedagógica ha transitado de una pedagogía de la igualdad a una de la diferencia; señalada ésta última, paradójicamente de

forma homogénea, sin reconocimiento de sus fisuras, definiéndola como “una pedagogía intercultural”, con mayúsculas y como “remedio” ante las exacerbadas formas de desigualdad?

Interrogantes y retos que nos sitúan frente al problema de ¿cómo nombramos? ¿de cuáles discursos nos hemos apropiado para acceder y hacer inteligibles lo que nombramos como diferente y a los que nombramos como diferentes? (Larrosa y Skliar, 2001; Skliar, 2002) ¿Cómo atañe esta configuración de sentidos en las *epistemes* y, su papel en las formaciones discursivas? Junto con Skliar, se utiliza la noción de epistemología: “no en el sentido que le da la filosofía o la psicología del desarrollo, sino en una dimensión política, es decir a las relaciones entre poder y conocimiento” (Skliar, 2000, p. 3).

Para comprender la acción social, los procesos que han configurado “los cómo” de estas interrogantes, se requiere la ubicación *en el terreno de las epistemes*, puesto que implican las interrelaciones en y desde donde se configura el conjunto de acciones que generan inteligibilidad —comprensión y aprehensión— y al mismo tiempo pueden constituir relaciones develadas en un horizonte de posibilidades de un período, momento o época, que otorga “figura de mundo” (Villoro, 1998), estableciendo realidades discursivas (Foucault, 1979). Dicha condición de inteligibilidad puede al mismo tiempo causar invisibilidad, proceso que Boaventura De Sousa Santos (2009) llama *sociología de las ausencias*, propuesta que busca mirar los silencios del pasado y las emergencias, expandiendo el presente, re-conociendo las historicidades.

Desde este lugar de la enunciación de la epistemología como necesidad que instaura la interrogante: ¿cómo conocemos lo que conocemos? ¿cómo nombramos lo que nombramos? ¿cómo lo hacemos próximo o prójimo, cómo construimos la otredad y desde que parámetros nombramos y nos nombramos en esa relación?

Así, los conceptos-palabras de identidad, diferencia e interculturalidad imprimen determinados ejes analíticos de la comprensión de los procesos sociales en forma de *contornos epistemológicos*, reconociendo “la necesidad de distinguir entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, cuya diferencia está precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar (...) la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades” (Zemelman, 2005).

En este orden de ideas es que se pregunta: ¿pueden tener el mismo significado identidad y diferencia? O bien ¿cuáles son las aportaciones del reconocimiento de la diferencia frente a los procesos de identidad? Así, la interculturalidad como concepto-palabra: ¿puede ser definida en términos de frontera y constructo analítico para guiar la indagación de conocimiento socio-histórico y su acción política, más que un contenido predefinido bajo las reglas de la exclusión social? En consecuencia se busca “no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar. Es la problemática de lo que aquí llamo pensamiento epistémico [...] El problema, entonces, está en distanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico (Zemelman, *op. cit.*).

Como parte del ejercicio argumentativo, a continuación se desarrollan los apartados sobre los contornos epistemológicos, al problematizar los contornos desde el contexto y, con base en coyunturas, trascenderlos, pues “la realidad que edificamos es indeterminada en sus contornos, ya que se define solamente en la medida misma del esfuerzo por construirla” (Zemelman, 2009). En el sentido ya planteado intentar distanciarnos de los contenidos fijos de los estudios sobre las identidades y las formas de enunciar la diferencia, profundizando así en la deconstrucción crítica de la propia acepción, palabra-concepto de interculturalidad, para transitar de la denotación cerrada a una connotación problemática de los distintos niveles de construcción (Zemelman, 1992). Por tanto la idea de los contornos epistémicos es un planteamiento que cambia de la idea de concepto cerrado que denota y que organiza contenidos —el límite— transitando “al planteamiento del contorno que, ubicado más allá de lo conocido, abre el contenido hacia nuevas realidades” (*ibid.*, p. 138).

La necesidad epistémica nos remite a la comprensión de los contornos epistemológicos de las palabras-conceptos de *a.* la identidad; *b.* la diferencia y *c.* la interculturalidad que buscan nombrar “el inter” del habitar en frontera, en términos de las configuraciones de sentido y de sus efectos en los regímenes de conocimiento, que posibiliten una analítica sobre las prácticas discursivas, desde las bases de las nociones-conceptos-palabras que les imprimen sentido al establecer la acción social comprendida en el necesario ejercicio de contextualizarlas, atendiendo al despliegue participativo de los actores, guiados por la proyección de opciones de futuro, dispuestas en proyectos construidos por ellos

desde su propia realidad, es decir como políticas de las palabras en su dimensión presente-futuro y en la actuación de los sujetos sociales.

## 2. CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE LA IDENTIDAD

En 1994, un cartel con el que se empapeló las calles de Berlín se reía de las lealtades a marcos ya incapaces de contener las realidades del mundo: Vuestro Cristo es judío. Vuestro Coche es japonés. Vuestra Pizza es italiana. Vuestra Democracia, griega. Vuestro Café, brasileño. Vuestra Fiesta, turca. Vuestros Números, árabes. Vuestras Letras, latinas. Sólo, vuestro vecino es extranjero.

Hanna Mamzer (2002) en Bauman (2005, p. 64).

Las paradojas ante tales referentes identitarios y sociales representados en las prácticas y objetos culturales circulantes, los cuales, como apunta Bauman (2005, p.49) representan *la ruptura de las formas de pertenencia*, ya que se puede *habitar* y transitar por distintos espacios *inter*, es decir por espacios configurados por el capital global y reapropiados en condiciones locales, que definen ciertas prácticas, como profesar una religión adscrita al cristianismo, transportarse en un automóvil de marca alemana, armado en Brasil y adquirido en México, consumir distintos productos, como una pizza italiana o el café colombiano; participar en formas de gobierno y de festividad de orígenes diversos, producto de la colonialidad, mientras nuestras representaciones numéricas y alfabéticas provienen de distintos estándares y de diversas geografías.

La comprensión y construcción práctica de las formas constituidas en realidades de mundo que establecen marcos de contención generados por las formas de adscripción y experiencia de esas realidades sociales sobrepuestas, imbricadas, donde los referentes que configuran nuestros espacios de relación, los objetos des-territorializados y los actores sociales que representan pueden estar deslocalizados, escindidos; donde la pertenencia de lealtades construidas en las formas de adhesión social constituyen, en muchos de los casos, referentes identitarios centralizados en formas de “mirar” a un “otro”, visto como *extraño*, definido desde una exterioridad.

Lo paradójico, exacerbado por las formas de globalización, es que todo aquel que no se establece en nuestros estrechos lazos de pertenencia, es mirado y concebido como “extranjero”, como un sujeto que no pertenece a nuestras referencialidades próximas; la pregunta obligada a estas racionalidades ¿usted no es de aquí...? ¿Aquí... nosotros lo hacemos de esta forma, debe de saberlo o le puede ir mal!...

Por tanto, se constituyen figuras de otredad y de conocimiento unificadas, sin un soporte de historicidad, adjetivándose en denotaciones que categorizan de forma rígida y binaria a los sujetos, configurándolos en referentes únicos-esenciales, objetos identitarios con núcleos inamovibles, a saber: indígena y negro, frente a una supuesta población mayoritaria y mestiza; por tanto se ejercen distinciones atribuidas por condición de racialización y minorización (efecto político de la idea de minorías), categorías que fragmentan los hilos entrettejidos políticamente de las diferencias constituidas por alteridades histórico-sociales de larga trayectoria, que configuran una adscripción pretendida de un *nosotros, necesaria y contingente en sentidos históricos*; y de forma alarmante, las identidades son comprendidas como *estables-continuas-esenciales*, sin mayor cuestionamiento: se naturalizan ideológicamente y se neutralizan políticamente.

Si la identidad social de los sujetos o de los actores es un proceso complejo de auto-adscripción a partir de la interiorización distintiva y contrastiva de una determinada matriz cultural (Giménez, 2000), el proceso históricamente referido a las formas de nombrar-nos se encuentra vinculado con las acepciones de diferencia.

De la condición de pertenencia se expresa el discurso con una fuerte analítica teórica sobre los procesos identitarios,<sup>2</sup> pues éstos se establecen, a través de redes que instauran los puntos de relación entre los sujetos y/o actores, verdaderas mallas significantes, discursivas, que funcionan como marcos y estruc-

<sup>2</sup> Existe un campo de discusión sobre las concepciones de identidad, entre distintas disciplinas o perspectivas más amplias en el terreno de la teoría social y de la epistemología. Cf. Dubar, 2002; Hall, 2002; Castells, 2001; García Canclini, 1999, 2004; Melucci, 1999; Giménez, 1997, 2000; Pujadas, 1993; Aguado y Portal, 1992; Laclau, 1990; Gallissot, 1987; Dubet, 1989; Hobsbawm y Ranger, 1983; Reygadas, 2004; entre otros muchos. Sin duda las reflexiones de distintos autores producen un sinnúmero de tendencias respecto a los procesos identitarios, lo que incide en concepciones sobre el sujeto social y, respecto a efectos de polisemia, en una especie de vaciamiento de la temática, desvirtuando la capacidad heurística del concepto mismo y de sus sentidos políticos.

turas dinámicas, produciendo representaciones y acciones colectivas que nos sitúan en el espacio social de las relaciones.

En consecuencia, el despliegue del concepto de identidad no puede adscribirse a una concepción esencialista e inmanente, sino a una compleja comprensión histórico-política de sus contornos y márgenes, pues “El concepto de identidad no es esencialista, sino estratégico y posicional [...] de manera directamente contraria a lo que parece ser su carrera semántica preestablecida, este concepto de identidad no señala ese núcleo estable del yo que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia” (Hall, 2002, p. 3).

A pesar de la insistencia que señalan entre otros teóricos, como Homi Bhabha (2007) y Stuart Hall (2002), en términos del necesario reconocimiento de los procesos históricos que configuran a los identitarios, como acontecimientos, experiencias y construcciones sociales que irrumpen, ya que “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2002, p. 4). Sin embargo, las expresiones de las identidades sociales son consideradas de forma polarizada en muchos de los casos y por distintas teorías, ya sean como identidades *estratégicas* o como definiciones *primordiales*-inherentes; es decir las primeras, como construcciones e invenciones políticas de los actores, y las segundas, como “auténticas y esenciales”.

La primera, la visión estratégica, define que la identidad es producto de los marcos estructurales de las relaciones sociales en los contextos locales. Cuestión que resulta interesante, aunque se considera que esta condición propicia la capacidad de *reinvenición estratégica de los grupos* en la construcción de una identidad colectiva, en contextos de diferencia, donde se ejerce la cohesión y la autoridad de sí mismos, a través de y a partir de los referentes disponibles, producto de las relaciones históricas.

Aquí surge un problema, pues al pensar los procesos políticos solamente en el plano de “las estrategias instrumentales” de los colectivos en cuestión, se otorga predominio a una *supuesta decisión racional*, ya sea de individuos o de la acción relacional o funcional de los grupos frente a otros; en consecuencia, esta forma de razonamiento conduce a establecer directamente que *toda identidad es producto de relaciones estratégicas y por tanto relativas*.

La segunda tendencia, la esencialista, solamente mira privilegiando el carácter ontológico, estableciendo prácticamente la configuración discursiva en la que los procesos de identidad y de lucha política parecieran ser una característica *primordial*, que diferencia a determinadas poblaciones y que, en consecuencia, perfila y legitima su específica intervención política. Existe, para el caso de los pueblos indígenas-originarios, el establecimiento de una especie de *esencial-ismo* en núcleos identitarios propios, como serían la lengua y determinadas prácticas, sin comprender el ejercicio político y la necesidad de proyecto social de sí mismos frente a otros.

En este contexto, la discusión que se plantea en los dos extremos es, por una parte, el *estratégico-instrumental*, que señalaría por ejemplo, en el caso de los pueblos originarios indígenas, que al utilizar ciertos referentes como la lengua, la indumentaria y las prácticas ceremoniales, éstas experiencias se efectúan como una manera de obtención de beneficios, al situarnos en un espacio mercantilizado por el turismo o en las reivindicaciones de ciertas contiendas políticas; por otra parte, el *esencial-ismo-interno*, que definiría que el uso de los referentes ya mencionados indicaría la autenticidad de la identidad étnico-indígena como algo *esencial* (*en su carácter primordial*).

Ambas perspectivas polarizan e intentan definir “la identidad indígena” —como caso de referencia— pero esta acción no permite comprender las distintas dimensiones y rostros que pueden recrear las identidades sociales, en términos colectivos y de luchas políticas frente a otros; pues implican procesos complejos que se figuran en las redes, estructuras y sistemas de pertenencia, lo que a su vez configura sus contenidos, producto de la historicidad en una transformación dinámica y persistente de larga trayectoria, como la condición étnica, presente en todo sujeto social, no solamente en los pueblos afro e indoamericanos.

No obstante el creciente consenso sobre estas premisas, las diferencias sustantivas entre los diversos enfoques conceptuales no se han desvanecido ni resultan irrelevantes (Restrepo, 2004, p. 7). En el caso de las identidades basadas en las diferencias étnico-indígenas, las etnicidades, entendidas como espacios de relaciones en tensión, producto de las diferencias histórico-culturales, requieren, para su análisis, de la comprensión de los contextos situados específicos que permitan interpretar los procesos desde las trayectorias de los propios pueblos.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Dietz (2003) señala que la problemática central reside en la comprensión de las escalas

En tanto que las identidades sociales son momentos de condensación histórica, representa de forma figurada la imagen de un iceberg, donde es posible solamente ubicar un contorno movedizo, cambiante, pero su constitución y configuración se encuentran en el movimiento, en las profundidades y en las corrientes de agua, siguiendo con la metáfora, en los mares de las diferencias, en los discursos que permiten mirar y señalar posibles “lugares de las identidades”, los cuales deben ser comprendidos en su radicalidad emergente y como productores de realidades identitarias, es decir construidas históricamente al interior de las propias relaciones y no de forma extrínseca. S. Hall señala que

Las identidades son [...] las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre “sabe” (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una “falta”, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada —idéntica— a los procesos subjetivos investidos en ellas (2002, p. 6).

En consecuencia, la discusión se sitúa en la comprensión de tres elementos fundamentales:

- Analizar las categorías<sup>4</sup> desde las cuales se articulan y se convocan al re-posicionamiento de los procesos identitarios requiere de la problematización del trayecto histórico que configura a las redes sociales de pertenencia

---

y niveles de realidad que implican las relaciones *emic* y *etic*, y en las formas de interpretar históricamente dichas interrelaciones. Al igual que Dietz, aunque con distintas perspectivas sobre el constructivismo social, Restrepo (2004) establece reflexiones sobre los procesos identitarios étnicos, señalando cuatro premisas centrales: 1. Su contingencia y especificidad histórica; 2. Su no reductibilidad, derivabilidad o epifenomenalidad con respecto a otros entramados o precipitados de la vida social; 3. Su inmanente heterogeneidad y polifonía en la filigrana de las prácticas e imaginarios de los disímiles actores sociales, y 4. Su intrínseca relacionalidad y estrecha imbricación con las diferentes articulaciones del poder y de la resistencia.

<sup>4</sup> Tanto la conceptualización como la perspectiva desde las cuales se definen los elementos señalados producen teorías y sentidos conceptuales al establecer, ya sea la preponderancia de uno de ellos en relación con los otros; el endurecimiento o cosificación de éstos, fijando campos preestablecidos, o bien se suele confundir el carácter y los elementos constitutivos en la transformación de la configuración de los referentes de la identidad étnica, en su imbricación social y política, en el ámbito dinámico de sus interrelaciones; por ejemplo, las colectividades son clasificadas con marcadores de pobreza, y posteriormente se explica tal condición a través de otro indicador: “población indígena”, lo que deriva en un *culturalismo*.



cia (lengua, género, trabajo, migración, espacio social de referencia, edad, condición étnica) entre otras.

- Comprender la dinámica de la transformación de los contextos de relación en la interpretación de los procesos de historicidad y movimiento de los distintos núcleos, en torno a los cuales se recrean relaciones y redes de pertenencia, que definen referentes culturales al generar grados de afiliación grupal y social, elementos centrales en las escalas y en los niveles de representación colectiva.
- Entender el carácter político-simbólico de las fronteras identitarias, su plasticidad, los referentes de distintividad y los recursos desde los cuales se delimitan.

Continuando con Hall, las prácticas materiales de existencia se encuentran en relación con las maneras de concebir las regulaciones del orden social, en donde se adscriben y recrean los referentes de identidad. En consecuencia, nos enfocaríamos en las formaciones identitarias que se constituyen al interior de las prácticas discursivas, producidas en ámbitos históricos e institucionales concretos, mediante estrategias enunciativas específicas. Esta cuestión remite al espacio de las acciones de sentido que configuran a las propias relaciones sociales.

La reflexividad nos posiciona tanto en la comprensión de las formaciones identitarias, más que en la óptica de la-s identidad-es aislada-s, como en el análisis de las relaciones —disímiles, y al mismo tiempo, articuladas e intrínsecas— entre identidad y diferencia, en donde la primera implica cierto grado de visibilidad, es decir cierta presencia; mientras la segunda resulta de un proyecto recreado en el entramado del acontecimiento, la experiencia o la memoria, conjugándose en el presente. Cuestión que se discute en el siguiente apartado.

### 3. CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE LA DIFERENCIA

Hemos venido analizando el problema de ¿cómo es que nombramos? Nos adscribimos en formas de pertenencia identitaria y de ahí buscamos nombrarnos, posicionarnos en el marco contenedor de relaciones sociales; así ¿de qué discursos nos hemos apropiado para acceder y hacer inteligibles lo que nombramos como diferente y a los que nombramos como diferentes? Las concepciones-palabras sobre diferencia nos permiten comprender los procesos y horizontes

en las configuraciones de sentido, históricamente recreadas de las figuras de alteridad.

La diferencia se recrea en el borde del otro, entre una identidad y otra identidad, ese espacio que se puebla, se habita, por ejemplo, al hablar una lengua materna como el náhuatl y comunicarse en otra lengua (el español); así se *habita entre, se transita habitando el inter*. Estas acepciones, como *habitar el inter* de la palabra inter-cultural, resultan una propuesta como herramienta conceptual que permita analizar el terreno de las experiencias sociales e históricas de las diferencias, ya que al habitar ese “inter” se producen memorias, alteridades y horizontes políticos; en donde las fronteras, bordes, límites son conceptos que sitúan la discusión en el terreno de las diferencias y las configuraciones de sentido —discursivas— históricamente recreadas, las cuales no están en la exterioridad, sino en la interioridad de las relaciones (Derrida, 2001). En consecuencia, ser hablantes de su lengua materna y de la lengua franca, como el español, es una condición recreada históricamente al interior de las propias prácticas y relaciones sociales.

Desarrollemos este argumento. El concepto de frontera asociado a lo geográfico representa miradas ideológicas en términos coloniales (Mignolo, 2002, 2003), en los que el control de los cuerpos y del lugar de la configuración de la visibilidad del otro se marcan, se definen. Desde esta perspectiva, la concepción de frontera alude a los procesos complejos e imbricados de articulación histórica, social y cultural, en tanto transformaciones en “las relaciones ‘inter-culturales’/‘inter-textuales’ entre las narrativas hegemónicas y las memorizaciones sociales contra-hegemónicas” (Schwarz, 2004, p. 4).

Diferencia implica un concepto ligado a “otros cómo”, los de identidad, cualidad, y de forma equívoca, de desigualdad. Analicemos parte de su semántica, ya que *diferencia* se consigna como la acción de “establecer y percibir, a partir de una cualidad o circunstancia de ser, por lo que una cosa difiere de otra” (Moliner, 1990). La dificultad radica en la constitución misma de la palabra diferencia, la cual centra su figura semántica en “cualidad o circunstancia”, ante lo cual nos preguntaríamos sobre el orden categorial que las ha constituido como tales, histórica y políticamente; por tanto ¿qué es diferencia?, ya sea considerada como elemento nominal, como concepción, o bien, como condición filosófica y crítica.

En una analítica sobre el concepto de raza, implica comprenderlo como una de esas palabras que hacen política, que han sido construidas políticamen-

te, que se convierten en adjetivo o sustantivo, o en su acción de exclusión; y desde la visión del colonialismo, se le denomina como “racialización” (Maldonado, 2008). Esta categoría —raza— que hace su efecto al establecer y percibir a partir de su enunciación y acción, definiéndose a sí misma como “una cualidad o circunstancia” por lo que una cosa difiere, se diría “¿una persona es nombrada como blanca y otra como negra?”

De las diferencias no resultan las personas en sí mismas, sino la acción del terreno de las diferencias que las define, sobre aquellos referentes desde los cuales se establecen como parámetros de distinción; además de la propia auto-referencialidad de la diferencia como acción que establece “lo diferente” (síntoma tautológico). Como señala Lechte (1994), basándose en el trabajo de Derrida: “La diferencia no es una identidad (ser de ‘raza negra o no’) ni es la diferencia entre dos identidades (el valor colocado y los efectos del racismo).

*Diferencia es diferencia-diferida* (en francés, el mismo verbo *différer* significa tanto diferenciarse como diferir). Resulta una acepción mucho más compleja que de-construye, el término de diferencia en una alteración de sentidos, partiendo del concepto mismo, ejerciendo una inflexión, reconfigurándolo al re-establecer su campo semántico desde la irrupción semántica que produce un efecto de sentido; (cómo se construye el concepto mismo de raza y sus acciones políticas, como es el racismo y la racialización, y sus efectos políticos de dominación en el campo histórico en el que surgen). La palabra *différence* transita a *différance*, y se crea un neologismo que implica tres acciones discursivas; siguiendo a Derrida (1968):

- a. Tanto el efecto de diferencia —acto que distingue por cualidades y circunstancias, por elementos categoriales— lo que gesta a “los otros”, a “los diferentes”.
- b. El hecho de diferencia-diferir, en términos de polémica, desacuerdo, discrepancia. Así, la acepción de diferencia-diferir, permite comprender el campo de significaciones que alude a una configuración polisémica actuante en contextos y relaciones particulares. Por tanto, el concepto de diferir implica “<diferenciarse> ser una cosa diferente de la otra que se expresa, pero puede estar vinculado con discrepar, distanciarse, divergir” (Moliner, 1990). Ámbitos de acción que interpelan a la otredad en el sentido de divergencia y descentramiento.

- c. Colocando en una tercera dimensión analítica el problema el *diferir como acción temporal*: diferir en tiempo, un desvío, una demora, un envío, un re-envío, un excedente que configura la historicidad, pero que al mismo tiempo produce un efecto de mediación que temporaliza las prácticas de la diferencia-diferida articuladas al ejercicio de y/en espacios sociales.

*Diferencia-diferir* en contextos y circunstancias de movimiento, de temporalidad que transita, reenvía, retarda, acción que dilata-expande el momento directo. *Diferencia-diferida* establece condiciones de episteme, donde se nombra considerando algo en relación con otro, desde un parámetro de “lo que no es lo mismo”; no hay un exterior constituyente: “no hay nada en sí, sólo efectos de diferencias, hay algo sólo y a partir del rastro del otro, que también es rastro de otros rastros, sólo hay rastros” (Dreher, 2006, p. 48).

Al decir de Maldonado (2008, p. 65) las jerarquías raciales, producto de la diferencia colonial, “continúan siendo reproducidas [...] basadas en la hegemonía blanca y mestiza”. De ahí la emergencia de lo político que configura los efectos de la diferencia-diferida, que ha constituido estas prácticas de jerarquización; así, los movimientos afroamericanos y étnico-indígenas son expresión de las identidades políticas que representan, pero al mismo tiempo se distinguen de las alteridades históricas en el terreno de las diferencias-diferidas. Por tanto es importante comprender la discusión sobre los alcances epistémicos de las concepciones-palabras entre identidad frente al de diferencia.

Para comprender las implicaciones de sentido en el uso del concepto-palabra de diferencia, se requiere analizar los criterios implicados en alguno de los usos de la palabra como sinónimo de identidad y desigualdad; esta última acepción apela a las relaciones disímiles contrastivas vinculadas con las nociones de homogeneidad, regularidad o cantidad: “mayor que o menor que”, frente a un mismo referente de comparación. Mientras que lo similar o lo diferente no se recrea necesariamente en términos de igualdad-desigualdad “igual no se opone a diferente sino a jerarquizado; diferencia no se opone a igualdad, sino a idéntico, a similitud” (Barañano *et al.*, 2007, p. 68).

Entonces las diferencias por sí mismas no son todas generadoras de desigualdades. Permítanme colocar esta distinción igualdad/desigualdad y diferencia, a partir del ejemplo que reconoce Inés Dussel (2009) en la escena educativa, ya que el acceso a la educación aparece como un derecho social, pero que

precisamente la escuela no puede sostener, a pesar de que ella misma, producto de la modernidad, se determina como una institución igualitaria que resolvió parte de sus disyuntivas históricas volviendo equivalente la noción de igualdad con el de homogeneidad; cuestión que deriva en un *currículum* único, en el cual todos hablaran y aprendieran la misma lengua, la misma historia, desde una idea de homogeneidad cultural; así “se neutraliza la diferencia” y por tanto se caracteriza a la diversidad desde una idea de peligro.

Además la polaridad actual de “la atención a la diversidad y los enfoques interculturales en educación” son leídos tanto en términos de programas compensatorios, es decir lo que le falta al sujeto equiparando cantidad y forma desde un patrón preestablecido; como por las ideas de amenaza constante que representan aquellos visibilizados como minorías excluidas desde la homogeneidad, por lo que se busca más su integración que el cumplimiento de la igualdad como derecho al acceso educativo.

Desde una mirada crítica, implicaría indagar las visiones epistémicas de las pedagogías que enuncian la igualdad y actualmente la relación igualdad-diversidad. De ahí que se confunda el terreno de la igualdad y de la desigualdad, sobre todo porque se busca la neutralización de la diferencia misma (Dussel, 2009); en el ámbito educativo implica procesar las diferencias en la escuela sin basarse en el miedo al otro, en el peligro que representa ese otro como alteridad radical.

#### 4. ¿INTERCULTURALIDAD...? ESPACIO DE INCIDENCIA DE LOS CONTORNOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA IDENTIDAD Y DE LA DIFERENCIA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Los espacios de acción de los sujetos, los mundos de vida, son lugares de encuentro y construcción de sentidos; son ámbitos donde establecemos nuestras condiciones de comprensión al elaborar los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos; es decir producimos conocimiento para operar y construirnos a sí mismos en y sobre una noción básica de realidad, que edificamos con distintos trayectos espaciales y temporales. En este tránsito de indagación y configuración de la persona social, conocemos y nos reconocemos siempre a través de otros y junto con otros. Cuestión relevante ante la necesidad de comprensión de las formas de producción social del conocimiento, ya que son éstas

las que definen el actuar político, la configuración de las formas de nombrar el mundo y de reconocer otras maneras de mirarlo.

Si *habitar* implica alojarnos y anidar sueños, esperanzas, afecciones —afectos— construcciones, corporalidades, perspectivas, definiciones de sí junto con otros, existe, al adscribirnos en un *inter* (interior, inter-relacional, inter-cultural, *entre*-cultural),<sup>5</sup> se recrean procesos de inclusión y exclusión representados en marcos de contención, en ordenadores de sentido que nos ubican a través de referentes categoriales, de redes sociales de pertenencia, en tanto sus definiciones en términos de identidad y su producción histórica, como condicionantes de la diferencia-diferida históricamente.

El problema reside en el reconocimiento de la relación identidad-diferencia a partir de los elementos categoriales que producen la alteridad histórica, que definen a tales pertenencias y diferencias como las articulaciones puestas en juego en el marco del espacio *inter*, es decir de las relaciones, en una condición de *habitar*, de estar y transitar, de filiación, adscripción, de pertenencia y temporalidad; de experiencia histórica de la *alteridad*, donde se conjugan los procesos de identidad y diferencia.

Por tanto, la construcción de la concepción-idea de habitar el *inter* busca comprender los distintos horizontes que posibilita la palabra-concepto de: experiencia; incluyendo la noción de interculturalidad articulada al vínculo con el lugar del saber de la experiencia y sus demandas sociales y personales, en un sentido de historicidad de los sujetos y contextos, en el que los procesos identitarios, desde la imagen del iceberg se colocan solamente como referentes visibles, pero que pueden ocultar —y de hecho lo hacen— los tránsitos históricos de las diferencias y sus configuraciones de alteridad; por tanto, el *inter* de la *inter*-culturalidad resulta un espacio de significación, lucha y debate político por las figuras de alteridad y las condiciones del reconocimiento de las diferencias, más que su ocultamiento, es decir la idea de frontera y su producción, pues

<sup>5</sup> Moliner (1990): “*inter*. Forma prefija de la preposición latina: “*inter*”, entre. Ya en latín toma otras formas, “*intest-*, *intim-*, *inter-*, *intra-*, *intro-*”. Como prefijo, como raíz o como adverbio, con el significado de “dentro o interior”; todas ellas existen también como prefijos y, en algún caso como raíz, en español, con el mismo significado; y, además, existe “*entre*”, también derivado de “*inter*”, como preposición y como prefijo”. Mientras que *inter* adquiere el significado de “dentro o interior”, es decir señala “el espacio o lugar” existente: “entre uno y otro”, lo que hace compleja la relación, por ejemplo las fronteras o límites entre una persona u otra, un lugar u otro, la línea que divide un país de otro.

toda frontera se construye en la interioridad de las discursividades, más que en el sentido de la exterioridad (Derrida, 2001).

Estas definiciones, para localizar nuestra percepción del *habitar*, podrían contrastarse de forma articulada con otras dos acepciones propuestas: *inter-entre... y fronteras*. Si bien somos habitantes de ciertos espacios territoriales, los cuales nos otorgan y en muchos casos nos niegan ciudadanía;<sup>6</sup> *habitar entre* y *habitar el inter que se recrea*, se refiere a una posición de *frontera*, de espacio de contacto, que tanto la temporalidad como el *acontecimiento* en sentido de historicidad nos coloca en ese intrincado terreno de posibilidades que implica el *entre culturas* y su *habitar, el inter...*

Debemos recordar que es el “inter”, siguiendo a Homi Bhabha: “el borde cortante de la traducción y negociación, el espacio *inter-medio (in-between)*, el que lleva la carga del sentido de la cultura. Hace posible empezar a considerar las historias nacionales, antinacionalistas, del ‘pueblo’. Y al explorar este [...] espacio podemos eludir la política de la polaridad y emerger, como los otros de nosotros mismos” (Bhabha, 2007, p. 59).

Por tanto, la construcción de la alteridad, entendida como la producción de esos Otros, aquellos que pueden ser mucho más próximos a nuestra propia idea de alteridad y otredad, esos que nombramos como otros, pero que evocamos para poder ser nosotros, para poder dar sentido a nosotros mismos, paradoja y necesidad en términos de identidad y diferencia en los que existe la tentación de reducir al Otro a la idea del prójimo y lo próximo para evitar fuertemente un encuentro con la alteridad radical, con ese que se omite y se delega hasta encontrarse como ausente en la historia (Baudrillard y Guillaume, 2000). Como afirma Skliar, al citar a Larrosa y Pérez (1997): “La alteridad del otro permanece reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace posible, más arrogante [...] el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad” (Skliar, 2000, p. 3).

Desde ciertas miradas sobre interculturalidad, la alteridad étnica en nuestras poblaciones amerindias mostraría un pretendido mestizaje como signo de arrogancia que se impone, basándose en una idea de futuro-progreso, mirada que no reconoce un territorio y un rostro propios. De ahí que se requiera la

<sup>6</sup> Si nuestro *habitar* está condicionado por la temporalidad de un estar en la apropiación y construcción de sentido, la preposición *entre* configura un espacio de relaciones a través de las cuales se establecen distintos vínculos “entre” dos o más objetos, personas, procesos y acciones...

problematización epistemológica que comprenda una historicidad, basada en un procedimiento genealógico (Foucault, 1979) que rompa con la idea del biologicismo que puede caracterizar a los supuestos principios universales, a la racialización (entidad de raza como efecto político) y actualmente el tránsito de la racialización hacia un culturalismo exacerbado.

Consideramos que no hemos encontrado palabras que generen nuevas políticas desde la significación y los cuerpos para resolver problemas en torno a la relación con los otros, a la enunciación-nombrar a los otros, y a aceptar a la *alteridad radical* sin querer convertir en imágenes pedagógicas próximas de esos otros radicales que cuestionan mi y nuestra condición de letrados-escolarizados, una experiencia de un no saber —mío y nuestro— sobre otras formas de construcción de saber, otras formas como la práctica de la oralidad y de los referentes de una memoria colectiva que siempre se construye junto con otros y otras.

La relación con el reconocimiento de la alteridad del otro nos implica a nosotros mismos, por lo que se requiere comprender los procesos en los que se reabsorbe hacia nuestros parámetros identitarios esa alteridad “muy otra”, reforzando todavía más los terrenos de las diferencias al ocultarlos, propiciando una postura soberbia, que busca confirmar efectivamente los parámetros de razón-locura, madurez-infancia, integración-marginalidad, falsos nacionalismos-extranjeros, normalidad-deficiencia, hombre-mujer, progreso-indígena. Por tanto tenemos que atender la escucha y la observación, el constructo de palabras que recorran y abran el sitio de la experiencia desde la extrañeza (Dussel, 2009) que implica el no-saber para poder conocer, no solamente al otro, sino a nosotros mismos.

## 5. ALTERIDADES HISTÓRICAS, EDUCACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LOS PROCESOS *ENTRE* E *INTER-CULTURALES*

El análisis sobre la interculturalidad desde un debate sobre los contornos epistémicos, más que la fijación en predefiniciones sobre identidad o, una búsqueda a través de la palabra concepto de interculturalidad, transformada en política, que enuncian una acción falsa, en términos procesuales determina que con la intervención intercultural se asegura la eliminación de las diferencias. Por tanto, del conjunto de acepciones que recorren el espectro de la interculturalidad se opta por la postura de: entre culturas, *en el reconocimiento de la experiencia y*



*producción histórica de la articulación identidad/diferencia, en los signos políticos de la alteridad.*

Esta perspectiva surge al advertir cinco niveles en los contornos epistémicos sobre identidad y diferencia analizados. El primero, que implica “un pensar sobre el inter” —proceso intercultural— como un espacio de sobre-posición de memorias y acciones políticas; lo que involucra la comprensión de los procesos de alteridad —histórica y política— que atraviesa los cuerpos y generan palabras que condensan experiencias.<sup>7</sup>

El segundo, es definido “el inter” como una condición; un habitar que otorga sentido desde la historicidad —larga trayectoria— que configura distintos sujetos y espacios sociales, donde el sujeto se constituye a partir del propio “inter”; en este sentido, la figura de los pueblos originarios o indígenas es posible pensarla tanto en el borde de la frontera que los define, como en sociedades en un sí mismo en edificación, frente a otros, cuyos procesos identitarios no son esenciales, sino contemporáneos en una construcción de futuro; y al mismo tiempo, como procesos de alteridad histórico-política, en los que lo cultural e identitario son solamente expresiones que se han gestado en el despliegue de amplios tránsitos históricos, en espacialidades y territorialidades, en lugares de la memoria y de la diferencia.

Tercero, las relaciones *inter* se establecen en el espacio de relaciones que, condicionadas por las prácticas sociales de poder, son formas asimétricas de articulación.

Cuarto, en el terreno cultural, al aplicar estas fórmulas del lenguaje y de la argumentación, se producen efectos de sentido que conducen a concebir la cultura como espacio acotado, con límites, como algo fijo e intercambiable —cosificado— sin comprenderla como prácticas y espacios de relaciones articuladas en procesos dinámicos de apropiación y re-creación social e histórica.

Quinto. Toda relación —inter— no es resultado de una exterioridad, sino que representa “estar en relación con otro”; representa estar en referencia al interior establecido por un campo de significación; así el *inter* paradójicamente siempre condiciona un “dentro de” y “un fuera de”, en un “cruce y sobre-posición de espacios, temporalidades y representaciones”; todo ello, como procesos

<sup>7</sup> Por ejemplo, un hermano indígena cuya experiencia de vida lo coloca como bilingüe al compartir el español como lengua franca en su estado-nación de origen, al hablar alguna lengua indoamericana; en donde su experiencia y apropiación se encuentra vinculada, se produce y es producto del “inter”, de la sobreposición de sentidos y referentes.

establecidos por la diferencia y la historicidad en las prácticas identitarias sociales, lo que nos permite comprender la alusión que problematiza a la palabra-concepto de interculturalidad y sus políticas frente al sentido de espacio y terreno de lucha de la palabra-concepto “entre-culturalidad” (Corona, 2007), para tensionar el campo de contradicciones y procesos: “[Entre-cultura] por lo tanto, nombra las relaciones políticas entre sujetos distintos, en el espacio público. “Entre” no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y, al exponerse, existen” (*op. cit.*, p. 13).

Esta forma particular de estar, de *habitar el inter* implica un tránsito por un espacio de forma constante; ningún habitar es definitorio, pero la permanencia en ese espacio o zona de sentido, y la trayectoria que recorreremos, los trazos que nos definen en él, nos permiten residir y resistir en relaciones asimétricas históricamente configuradas por las figuras y fronteras pos-coloniales (Gasché, 2005 y Walsh, 2009).

La polisemia que genera el concepto-palabra de interculturalidad no se trata de un problema solamente de “reemplazo de conceptos, pues las concepciones de interculturalidad pueden ser heterogéneas, es decir estamos ante ‘interculturalidad-es’ (Medina, 2010), palabra-concepto que se encuentra vinculada con dos extremos de las políticas de conocimiento, muchas veces en polos contrapuestos en el terreno de lo político.

Por una parte, la palabra-concepto de interculturalidad se ha articulado a las políticas de desarrollo social enfocadas a las desigualdades económicas; en consecuencia, esta vertiente como política que predetermina identidades-sujetos: estudiantes indígenas o afrodescendientes, cuyas acciones se traducen en programas de compensación definidos como interculturales, y sus acciones hacia las instituciones educativas (desde preescolar hasta educación superior) han producido ciertos efectos en la incidencia de ciertos discursos que se superponen a estructuras institucionales fijas y *homogeneizadoras*. Dichas cuestiones en su conjunto ocasionan proyectos divergentes, pues el reconocimiento intercultural desde las asimetrías socioeconómicas muchas veces reproducen formas de desigualdad social, como lo representan las condiciones de pobreza de grandes núcleos de población; entre ellas, y de forma mayoritaria, se encuentra la situación de los pueblos originarios-indígenas y de los pueblos afroamericanos.

Por otro lado, en el campo educativo, desde una perspectiva crítica y decolonial, puede ser concebida la interculturalidad como un proyecto históri-

co-social, con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse en una posición epistémica educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento —cuerpo y territorio— accionando desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro.

El horizonte sobre la interculturalidad desde una postura de-colonial en la intervención educativa crítica en América Latina implica un debate histórico-político en el que es posible advertir sus avances al vincular el reconocimiento del espacio intercultural con los reclamos de los derechos colectivos por el acceso a la tierra y al trabajo; por la necesidad de lucha, frente a las asimetrías histórico-coloniales, en términos de derecho a la construcción y desarrollo de una memoria colectiva e histórica recreada a través de sus conocimientos, en espacios materiales y dignos de existencia: una memoria territorializada.

A esta visión se contraponen ciertas orientaciones que se definen como interculturales, pero que se basan en un supuesto reconocimiento cultural sin tierra y trabajo, o bien, a la idea de cultura sin cuerpo y territorio, colocando el problema en términos de preceptos basados en un exacerbado culturalismo; estas figuras sobre la interculturalidad, al no considerar las relaciones de poder-saber-ser y hacer (Foucault, 1979) refuerzan los procesos que instauran regímenes de verdad, que recrean la configuración de subalternidad y colonialidad.

Retornamos inevitablemente a la política de las palabras, a las condiciones de su expresión como política de significación; en consecuencia, más que comprender la interculturalidad como la acción de las culturas en abstracto y la reificación de sus actores, sería conveniente pensar las interculturalidades en plural, como espacios contradictorios en las relaciones de poder históricamente constituidas en la configuración de alteridades sociales, de las que no podemos señalar solamente las relaciones identitarias sin reconocer la intrínseca relación con las de diferencia; como señala Segato (2007), pensar las alteridades históricas “en tiempos de políticas de la identidad” como las acciones que determinan y construyen actores sociales inamovibles.

Existen en la actualidad distintas vertientes sobre esta corriente de pensamiento filosófico, político-social que confluyen en el ámbito educativo; se han generado líneas propias de reflexión desde distintas geografías, aunque en nuestras Américas se configuran posibilidades de pedagogías emergentes desde las concepciones activas de los sujetos, en la comprensión de las demandas

expresadas a través del punto nodal discursivo: interculturalidad; esto genera un espacio de significaciones que convoca a los sujetos implicados en estas relaciones a un actuar estratégico sobre sus derechos, y a la construcción filosófica para trascender hacia una intervención política.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, José y María Ana Portal (1992), *Identidad; ideología y ritual: un análisis antropológico en los campos de educación y salud*, México, UAM-Iztapalapa.
- Bajtín, Mijaíl (2000), *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*, México, Taurus.
- Barañano, Ascensión, José Luis García, María Cátedra y Marie Devillard (coords.) (2007), *Diccionario de relaciones interculturales. Diversidad y Globalización*, Madrid, Editorial Complutense.
- Bauman, Zygmunt (2005), *Identidad*, Buenos Aires, Editorial Losada.
- Bhabha, Homi K. (2007), “Interrogar la Identidad. Frantz Fanon y la prerrogativa poscolonial”, *El lugar de la Cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Baudrillard, Jean y Marc Guillaume (2000), *Figuras de alteridad*, México, Taurus (La Huella del Otro).
- Castells, Manuel (2001), *La era de la información, economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, vol. I, México, Siglo XXI Editores.
- Corona Berkin, Sarah (2007), *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*, México, Universidad de Guadalajara.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009), “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”, en Boaventura De Sousa, Santos, *Una epistemología del sur*, Buenos Aires, Clacso-Siglo XXI Editores.
- Derrida, Jacques (2001), *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*, Barcelona, Paidós/Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- (1968), *La Diferencia [Différance]*, edición electrónica, Escuela de Filosofía, Universidad Arcis.
- Dietz, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada/CIESAS.
- Dreher, Ester María (2006), “En el rastro de la Filosofía de la Diferencia”, en Skliar, Carlos y Frigerio (comps.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

- Dubar, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Dubet, François (1989), “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, *Estudios sociológicos*, núm. 21, pp. 519-545.
- Dussel, Inés (2009), *Conceptos generales. Igualdad y diferencia en el contexto educativo*, Buenos Aires, Flacso-Argentina.
- Foucault, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Gallissot, René (1987), “Bajo la identidad, el proceso de identificación, L’homme et la société”, *Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques*, núm. 83, L’Harmattan.
- García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- (1999), *La globalización imaginada*, México, Paidós.
- Gasché, Jorge (2005), “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm.1, pp. 177-200.
- Giménez, Gilberto (2000), “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México, CIESAS/INI/Miguel Ángel Porrúa, pp. 45-70.
- (1997), “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, pp. 9-28.
- Hall, Stuart (2002), “¿Quién necesita la identidad?”, en Buenfil, Rosa Nidia (coord.), *En los márgenes de la educación, México a finales de milenio*, México, Plaza y Valdés, pp. 227-254.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (eds.) (1983), *The Invention of Tradition*, Londres, Cambridge University Press.
- Laclau, Ernesto (1990), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Larrosa, J. y C. Skliar (eds.) (2001), *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*, Barcelona, Laertes.
- y N. Pérez (1997), *Imágenes del Otro*, Barcelona, Editorial Virus.
- Lechte, John (1994), “Jacques Derrida”, *Antroposmoderno*, en [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=273](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=273) (consultado en octubre de 2008).
- Maldonado, Nelson (2008), “La descolonización y el giro des-colonial”, *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, pp. 61-72.

- Medina, Patricia (ed.) (2010), “Interculturalidad-es en Educación”, *Revista Decisio*, núm. 24, septiembre-diciembre.
- Melucci, Alberto (1999), *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México, Colmex.
- Mignolo, Walter (2003), *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.
- (2002), “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”, en Walsh, Catherine *et al.* (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, pp. 215-244.
- Moliner, María (1990), *Diccionario del uso del español*, Madrid, Gredos.
- Pujadas, J. (1993), *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Madrid, Eudema.
- Restrepo, Eduardo (2004), *Políticas del conocimiento y alteridad étnica*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Reygadas, Luis (2004), “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”, *Política y Cultura*, núm. 22, UAM-Xochimilco, pp. 7-25.
- Rivera Garretas, María Milagros (2008), “La política de lo simbólico es política primera”, *Entredós*, Madrid, 28 de mayo, en <http://www.unapalabraotra.org/entredos/TEXTOS/MMRLapoliticadelosimbolico.htm>
- Segato, Rita L. (2007), *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Schwarz, Burkhard (2004), “La frontera poscolonial: enfocando la domesticación del pastoralismo andino. Avances hacia una Geografía Poscolonial de Bolivia”, en [http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2004/1463/pdf/04\\_Resumen\\_Espanol.pdf](http://w210.ub.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2004/1463/pdf/04_Resumen_Espanol.pdf), pp. 17 y 19 (consultado en mayo de 2008).
- Skliar, Carlos (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2000), “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”, en Gentili, Pablo, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana, versión digital en <http://www.canales.org.ar/Skliar-Santilla-1.pdf> (consultado en noviembre de 2008).
- Villoro, Luis (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós, UNAM.
- Walsh, Catherine (2009), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Medina Melgarejo, Patricia, *Educación*

*intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, UPN/Plaza y Valdés/Conacyt.

Zamboni, Chiara (1996), “Lo inaudito”, en Rivera, María Milagros, *Traer al mundo el mundo, objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*, Barcelona, Icaria.

Zemelman, Hugo (2009), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, IPN-Ipecal.

——— (2005), “Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”, *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos, pp. 63-79.

Zemelman, Hugo (1992), *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*, México, El Colegio de México, Anthropos.

# Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno

## Hacia una gramática de la diversidad

GUNTHER DIETZ

En los enfoques educativos interculturales mexicanos no se trata de seguir yuxtaponiendo y simplificando con ello dicotomías y antagonismos de origen a veces conceptual y a veces político-programático.<sup>1</sup> Independientemente de si los pueblos indígenas, los docentes o el alumnado diverso en su totalidad se conciben como puntos de partida para un enfoque intercultural, la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extra-académicos, gubernamentales y no-gubernamentales, locales tanto como nacionales e incluso globales (Mateos Cortés, 2011), está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusiva-

<sup>1</sup> Versión resumida de la conferencia “El multiculturalismo como base de la educación intercultural: el debate mexicano en perspectiva comparada”, presentada en el Seminario de investigación “Política, Educación e Interculturalidad” (CRIM/UNAM) en Cuernavaca, Morelos (febrero 2011) y cuya versión más amplia se publicó en Dietz y Mateos (2011).



mente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro.

Aquí se pretende esbozar un programa mínimo de investigación que hace énfasis en una concatenación complementaria, tanto de los conceptos-clave de la educación intercultural (interculturalidad y comunidad), como de sus paradigmas teóricos subyacentes (los debates sobre desigualdad, diferencia y diversidad en educación) y, por último, de sus repercusiones metodológicas para una etnografía doblemente reflexiva del quehacer intercultural en la educación.

#### INTERCULTURALIDAD Y COMUNALIDAD COMO PRINCIPIOS COMPLEMENTARIOS

A pesar de sus orígenes antagónicos, las nociones de comunalidad (Maldonado, 2002) y de interculturalidad (Schmelkes, 2004) muestran no ser mutuamente excluyentes, sino que deberían ser concebidas como profundamente complementarias. Para poder complementarse, sin embargo, resulta analíticamente indispensable distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión descriptiva y analítica, por otro (Dietz, 2007, 2010; Jiménez Ramírez, 2010).

En lo siguiente, proponemos entender por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones Dietz, 2009b).

En este mismo afán analítico, y recurriendo al *habitus* bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica,<sup>2</sup> cabe distinguir también los conceptos de “comunalidad” y de “comunalismo”: mientras que la comunalidad se refiere al *habitus* comunitario definido por Maldona-

<sup>2</sup> Para detalles al respecto, Dietz (2003, 2009b), Bartolomé (2006) y sobre todo Jiménez Naranjo (2009a).

do (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 2005), un modelo que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos, tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores.

En los casos exitosos, el comunismo como estrategia educativa logra “sustancializar” no sólo el discurso acerca de lo comunal o comunitario, sino también la praxis de la comunalidad, porque en vez de negar las profundas divisiones internas, homogeneizando una imagen idílica de la comunidad, convierte estas divisiones en nuevas “señas de identidad” de un cuerpo social sumamente heterogéneo. La identidad comunal se presenta, ritualiza y escenifica de forma segmentada, ya que el funcionamiento interno de la comunidad, de sus asambleas, sus cargos, tequios, faenas y fiestas se basa no sólo en la lógica de la reciprocidad, sino asimismo en la “lógica segmentaria” y en la competencia inter-barrial (Dietz, 1999).

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intra-local, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, a la vez permite a los protagonistas de los movimientos comunales superar la imagen estática que tiende a reducir “la intracultura” local a lo antiguo, lo tradicional y lo “auténtico”. Lejos de autoaislarse en una imagen estática y arcaica, los protagonistas de la reinención de la comunidad procuran hibridar no sólo el funcionamiento cotidiano de las instituciones locales sino, en última instancia, también el discurso identitario y la autoimagen de los comuneros indígenas.

Esta redefinición de lo deseable para la comunidad logra dinamizar en los casos exitosos la participación en la política local, que incluye la participación en proyectos educativos generados y/o gestionados “desde abajo”. Ello ilustra la complementariedad del enfoque intra-cultural o “endo-cultural” representado por la comunalidad, con el enfoque más bien inter-cultural o “exo-cultural”, esto es la propuesta de la interculturalidad.

En el ámbito educativo local, el comunismo recurre a la intra-cultura, al *habitus* de comunalidad como fuente legítima de métodos, competencias y contenidos endógenos de un diseño curricular comunitario. Sin embargo, este diseño carecería de sentido práctico para los miembros de la comunidad en cuestión, si no se articulara estrechamente con la inter-cultura de los recursos exógenos que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales, y

que pueden provenir de un currículo nacional o de otras “ofertas” culturales proporcionadas por los circuitos globalizados (Díaz Tepepa, 2001).

Así, inspirados por distintas experiencias educativas innovadoras (Meyer, 2004; Bertely, 2007; *Educación ciudadana...*, 2007; y Alfaro, Ansión y Tubino, 2008) y combinando el ya clásico modelo desarrollado por Bonfil Batalla (1987) con el modelo de cultura e identidad desarrollado por Jiménez Naranjo (2009a, 2009b), proponemos distinguir cuatro polos o “tipos” diferentes de la relación comunalidad/interculturalidad.

Estos modelos son meramente heurísticos y tipológicos, dado que no se trata de yuxtaponer simplemente lo comunal y lo intercultural, lo endógeno y lo exógeno, sino que estas dimensiones se interrelacionan como “tipos ideales”, como soluciones que en los contextos concretos y situados de las distintas propuestas educativas llamadas interculturales, aparecen siempre de forma mezclada, en constante tensión, contradicción y conflicto normativo. Los resultantes “tipos” o “modelos” son los siguientes (gráfica 1):

*Tipo A = interculturalidad & comunalidad*

Representa un modelo educativo implícito, no explícitamente formulado, que se basa en la praxis cotidiana local, habitualizada e híbrida como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares; éstos son producto de imposiciones externas, así como de resistencias internas; por tanto, en este tipo se combina de forma vivencial la inter-cultura, dirigida a las relaciones externas de la comunidad, con la intra-cultura, dirigida hacia dentro del espacio comunal; el resultante modelo implícito puede fungir como fuente identitaria y punto de partida de los demás modelos educativos.

*Tipo B = interculturalidad & comunalismo*

Aquí se trata de un modelo educativo que es implícitamente monológico y que se presenta como explícitamente intra-cultural; en él se prescriben contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje únicamente endógenos, a la vez que se invisibilizan aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos.

Gráfica 1  
Modelos implícitos y explícitos de comunalidad e interculturalidad

	comunalidad	comunalismo
interculturalidad	<p>Tipo A</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo implícito</li> <li>• praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local</li> <li>• producto de imposiciones externas y de resistencias internas</li> <li>• combina vivencialmente inter-cultura e intra-cultura</li> <li>• fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos</li> </ul>	<p>Tipo B</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo implícitamente monológico</li> <li>• explícitamente intra-cultural</li> <li>• prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos</li> <li>• invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos</li> </ul>
interculturalismo	<p>Tipo C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo implícitamente monológico</li> <li>• explícitamente inter-cultural</li> <li>• prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos</li> <li>• invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos</li> </ul>	<p>Tipo D</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo explícitamente dialógico</li> <li>• combina recursos intra-culturales e inter-culturales</li> <li>• negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, basada en Dietz (2010) y Dietz y Mateos Cortés (2011)

*Tipo C = interculturalismo & comunalidad*

Constituye un modelo educativo que también es implícitamente monológico, pero que se manifiesta como explícitamente inter-cultural; este modelo prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos, mientras que simultáneamente invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos.

*Tipo D = interculturalismo & comunalismo*

Por último, éste se refiere a un modelo educativo que es explícitamente dialógico y que opta por combinar recursos intra-culturales e inter-culturales; con

ello se procura negociar contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos.

DESIGUALDAD, DIFERENCIA Y DIVERSIDAD:  
EJES PARA UNA GRAMÁTICA DE LA DIVERSIDAD

Estos tipos ideales de modelos educativos con enfoque intercultural no se entienden como prescriptivos, sino como herramientas analíticas que pueden contribuir al debate sobre lo que se entiende en cada contexto por “pertinencia” cultural y lingüística. Para evitar imponer modelos educativos pretendidamente interculturales y/o bilingües, tanto en contextos “clásicos” indígenas como en los emergentes contextos urbanos y/o migratorios, será necesario en cada caso identificar a los actores partícipes en los procesos de interculturalización. Con base en la gráfica anterior, ello permitirá formular conjunta y negociadamente lo que “la comunidad” en cuestión entienda por “lo propio” y “lo ajeno” (Bonfil Batalla, 1987, 1989), por lo intracultural y lo intercultural, lo que requiera de explicitación institucional y lo que permanezca como *habitus* implícitos en las prácticas cotidianas (Jiménez Naranjo, 2009a).

Retomando el modelo propuesto por Bonfil Batalla (1987) para estudiar “el control cultural” en “los procesos étnicos” y aplicándolo a sus experiencias con la etnoeducación colombiana, Castillo y Triviño (2008) acuñan el concepto de una “pedagogía del control cultural”:

En ese sentido, la etnoeducación propone la idea de autonomía educativa, lo que deriva en prácticas de una pedagogía del control cultural, que se expresa en saberes y prácticas que las/os maestras/os asumen por efecto de la regulación que las comunidades, sus cabildos y sus autoridades tradicionales tienen sobre el proyecto educativo escolar, y sobre su quehacer (Castillo y Triviño, *op. cit.*, p. 91).

Para evitar falsas presunciones de relaciones armónicas entre la cultura comunitaria y la institución escolar (Jiménez Naranjo, 2009a), es preciso redefinir esta propuesta para lograr una “pedagogía crítica del control cultural” de la escuela. Como resultado de la frecuente etnificación de las prácticas culturales, éstas se constituyen en “la cultura propia” de un determinado grupo, aquel tejido interrelacionado de prácticas sobre las que el grupo en cuestión logra obte-

Gráfica 2  
Modelo del control cultural en procesos étnicos

recursos culturales	decisiones	
	propias	ajenas
propios	cultura autónoma	cultura enajenada
ajenos	cultura apropiada	cultura impuesta

Fuente: Bonfil Batalla (1987)

ner “un control cultural” (Bonfil Batalla, 1987, p. 27). La identificación étnica con esta “cultura propia”, sin embargo, su instrumentalización reivindicativa presupone un acto de distanciamiento frente a esta cultura, lo cual desencadena necesariamente un proceso de interculturalidad (Dietz, 2009b).

Por ello, las negociaciones acerca de lo propio y lo ajeno se sitúan dentro de la dinámica y conflictiva arena del control cultural etnificado, tal como originalmente apuntalaba Bonfil Batalla (1987) con su modelo (gráfica 2). Se trata de procesos de apropiación, imposición, enajenación y autonomización que necesariamente generan divergencias de intereses tanto dentro de la comunidad como entre ésta y la institución escolar.

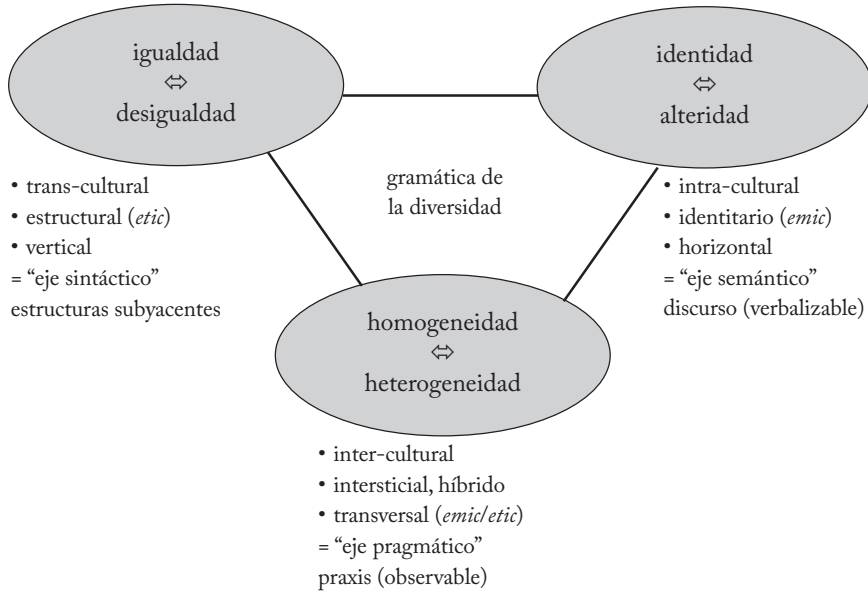
Un análisis pedagógico-crítico de estos procesos interculturales de apropiación-imposición de la institución escolar requiere por tanto de una mirada que abarque la conflictividad como una característica intrínseca de cualquier fenómeno intercultural. Por consiguiente, y una vez conceptualizada la posicionalidad y relacionalidad del discurso intercultural mexicano en relación con sus migraciones discursivas, la necesaria crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad, y sus redefiniciones desde la perspectiva constructivista y poscolonial, nos proporcionan una nueva base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad (Dietz, 2009b; Mateos, 2011).

Las identidades que subyacen a la percepción de la diversidad tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones y asimetrías de poder más amplias y contrastadas en sus inter-relaciones, interacciones e interferencias mutuas. Las tensiones y contradicciones resultantes —por ejemplo, entre indicadores de identidad generizados *vs.* etnificados— son una fuente para el análisis de los continuos procesos contemporáneos de identificación y heterogeneización (Krüger, 2005). Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su

carácter multifacético, si logramos distinguir en cada momento tres ejes analíticos distintos, pero complementarios, que cada uno por sí solo constituye todo un paradigma, pero que en su combinación generan un análisis multidimensional de las identidades y diversidades; se trata de los conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad (Dietz, 2009a, 2009b):

- Históricamente, el eje de la igualdad-desigualdad, centrado en “el análisis vertical” de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (teoría marxista de clases y conflictos de clases), pero también genéricas (crítica feminista del patriarcado), ha desembocado en respuestas institucionales compensatorias y a menudo asimiladoras, que identificaban el origen de la desigualdad en carencias y handicaps respecto a la población dominante (Treviño, 2005; Didou y Remedi, 2009); se trata, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en un *habitus* monolingüe y monocultural (Gogolin, 1994), clásico en la tradición occidental del Estado-Nación y de “sus” ciencias sociales (Díaz-Polanco, 2008).
- El eje de la identidad-alteridad, por el contrario, impuesto a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus “políticas de identidad” específicas, ha generado “un análisis horizontal” de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades (Zarlenga y Young, 1995), promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Para ello, se ha recurrido a un enfoque “inductivo” (Gasché, 2008), particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando y/o obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales (García Castaño y Granados, 1999).
- Por último, el eje de la homogeneidad-heterogeneidad surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo asimilador, como del multiculturalismo que esencializa las diferencias (García Canclini, 2004; Chapela y Ahuja, 2006). A diferencia de los anteriores, este enfoque parte del carácter diverso, plural, multi-situado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género que articula cada individuo y cada colectividad (Wood, 2003; Reay, David y Ball, 2005). La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, esto es relacional, transversal e “interseccional” (Wade, Urrea y Vivero,

Gráfica 3  
Ejes de una gramática de la diversidad



Fuente: elaboración propia, basada en Dietz (2007); Dietz y Mateos Cortés (2011)

2008), haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas (Giménez Romero, 2003; Dietz, 2007).

La gráfica 3 resume las implicaciones y complementariedades conceptuales de estos tres ejes propuestos aquí para el análisis intercultural, tanto de constelaciones como de proposiciones de "tratamiento" o "gestión" de la diversidad.

A partir de esta distinción de tres ejes articuladores de distintas "gramáticas de la diversidad", los procesos concretos de negociación, interferencia y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participan en una situación de interacción heterogénea son analizables en tres dimensiones complementarias:

### 1. En su dimensión inter-cultural

Centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales que responden a lógicas subyacentes, tales como determinadas culturas comu-



nitarias subalternas que vienen resistiendo diversas olas de colonización de globalización, la cultura organizacional de los movimientos multiculturalistas que reivindican determinados aspectos de la diversidad cultural y/o biológica; y la cultura académica occidental, inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “postindustrial” y/o “ecológico” (Touraine, 1981; Santos, 2005).

### *2. En su dimensión inter-actoral*

Analiza las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre diferentes actores institucionales, organizacionales y/o comunitarios, quienes proporcionan memorias colectivas (Halbwachs, 1950), saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato (García, J., 2002).

### *3. Por último, en su dimensión inter-lingüe*

Escrutina las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales no sólo heterogéneos, sino sobre todo asimétricos, entre “las culturas íntimas” (Lomnitz, 1995) de los actores locales subalternizados, marginados y/o silenciados históricamente y las “inter-culturas” exógenas; ello produce competencias inter-lingües e inter-generacionales (Nauck, 2001), que trascienden los dominios lingüísticos específicos de una o dos lenguas y que generan un espacio intersticial (Bhabha, 2002) de comunicación entre actores heterónomos.

## INTERSECCIONALIDAD Y REFLEXIVIDAD: CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS

Analizando mediante este triple contraste de dimensiones los procesos interculturales de generación de conocimientos y saberes, se articula una novedosa diversidad epistémica, hasta ahora sólo constatada y/o postulada, pero no estudiada empíricamente. Esta diversidad epistémica se puede y debe insertar

dentro de un proyecto educativo institucional, de tal forma que las diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales generen nuevos espacios académicos “interseccionales” (Leiprecht y Lutz, 2005) y genuinamente diversos. Estos espacios son interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición monológica de la escuela o universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad.

Por consiguiente, la diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multi-dimensional y multi-perspectivista que estudia “las líneas de diferenciación” (Krüger, 2005); por ejemplo de identidades, emblemas identitarios y prácticas discriminatorias. No será la esencia de un discurso de identidad específico, sino las intersecciones entre esos discursos diversos y contradictorios lo que constituya “el objeto” principal del enfoque de diversidad (Tolley, 2003). La noción de interseccionalidad, que originalmente proviene de los debates feministas y multiculturalistas sobre la racialización de las mujeres de origen africano, americano, latino y, en general, minoritario o subalterno, nos obliga a centrarnos en el análisis de la consolidación de actitudes y actividades discriminatorias, que a menudo se refuerzan mutuamente, y en el impacto que estas múltiples fuentes de discriminación tienen en los procesos de formación y de transformación de la identidad en un determinado individuo (Agnew, 2003).

Así, la interseccionalidad se puede ver desde la perspectiva de la formación de identidad y desde la percepción de la discriminación. Combinar ambos puntos de vista implica elucidar el aspecto situacional de las elecciones de identidad de un actor dado, en función de los diferentes niveles y tipo de identidades a los que él/ella tenga acceso. Ello es asimismo reforzado por la visibilidad que una determinada fuente de identidad dada —como por ejemplo el fenotipo o algún símbolo religioso— pueda tener con respecto a sus estigmatizadas o no estigmatizadas connotaciones, que se analizan discerniendo y reconstruyendo intersecciones entre distintas dimensiones de identidad. Estas dimensiones identitarias suelen tener connotaciones múltiples, más negativas o más positivas, más visibilizadas o más sutiles (Frideres, 2003).

Complementariamente a estas distinciones, es imprescindible tener en cuenta las asimetrías y diferencias de poder inherentes a cada una de las frecuentemente dicotómicas dimensiones de identidad. Las “líneas de diferenciación” sistemáticamente sustancializan las identidades con respecto a las alteri-

dades homónimas (Gingrich, 2004), yuxtaponiendo dimensiones de identidad bipolares y asimétricas: dominantes *vs.* dominadas, “masculinas” *vs.* “femeninas”, “blancas” *vs.* “negras”, “mestizas” o “criollas” *vs.* “indígenas”, “cristianas” *vs.* “musulmanas”. Esta bipolaridad tiende a visualizarse en el discurso público, de manera que el polo dominante se percibe como el tipo “normal” o “normalizado” por *default*, mientras que el polo dominado se ve como el “anormal”, “desviado” o “excepcional” (Krüger y Lutz, 2002; Leiprecht y Lutz, 2003 y 2005). Como resultado surge una imagen de normalidad socialmente construida y comunicada como homogénea, que se transmite discursivamente sobre-enfatizando o sobre-visualizando lo “heterogéneo” como “problemático” y como “impuro” (Mecheril, 2003).

En contraste con esta teoría *emic*, implícita o vivencial acerca de la normalidad y la anormalidad en el discurso de identidad, la tarea del análisis antropológico y educativo consiste en deconstruir y reconstruir las múltiples pertenencias y afiliaciones, “las pertenencias híbridas” (Mecheril, *op. cit.*) en contra de una asunción prevaleciente que esencializa y fija las identidades. De acuerdo con esto, la perspectiva de diversidad nos urge a partir del reconocimiento de la heterogeneidad como una normalidad (Leiprecht y Lutz, 2003) y visualizar las identidades invisibilizadas, intersticiales e interseccionales que existen y cohabitan cotidianamente.

Ello se traduce metodológicamente en lo que hemos denominado la doble reflexividad etnográfica (Dietz, 2009b; Dietz y Mateos, 2011): sostenemos que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las Ciencias Sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Proponemos concebir la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social (Velasco y Díaz, 1997; Bertely, 2000; Rockwell, 2009) como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. En el caso de la “co-labor” con movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y/o instituciones educativas (Podestá, 2007; Podestá, 2008; Sartorello, 2009; Leyva *et al.*, 2011), esta concatenación de discurso y praxis transcurre en contextos altamente institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologéticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva (cen-

Gráfica 4  
Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva

dimensión semántica	dimensión pragmática	dimensión sintáctica
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intra-cultura/inter-cultura)	entidad organizativa / institucional (territorializada)
= discurso (“saberés”)	= praxis (“haceres”)	= estructura societal (“poderes”)
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres / foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic / etic</i> (“ventanas epistemológicas”)

Fuente: elaboración propia con base en Dietz (2009b)

trada en “los saberés”) y práctica (centrada en “los hacerés”) hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan “los poderés”, las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. Se presenta así un modelo etnográfico tri-dimensional (Dietz, 2009b) que conjuga:

- a. una dimensión semántica, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado —sobre todo mediante entrevistas etnográficas— desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;
- b. una dimensión pragmática, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada —principalmente a través de observaciones participantes— desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como en sus competencias interculturales;
- c. y una dimensión sintáctica, centrada en las instituciones, en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad, como las prácticas de interacción, y que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” (Werner y Schoepfle, 1987) del trabajo de campo; esto es de las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic versus etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no

como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes” (Verlot, 2001) que reflejan la lógica específica del Estado-Nación representado por la institución analizada.

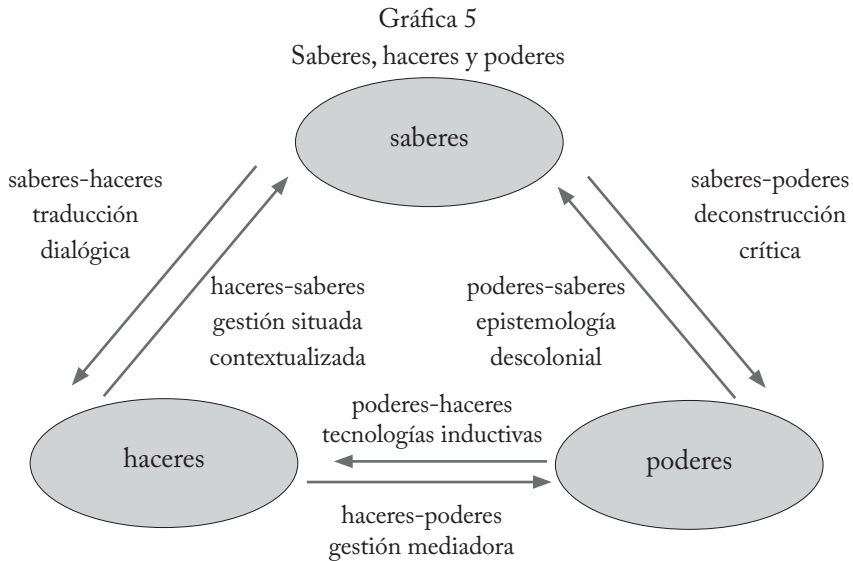
Esta propuesta metodológica se ilustra en la gráfica 4 (Dietz, 2009b). Concatenando las diferentes dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales con esta metodología tri-dimensional reflexiva, se contrastan las visiones *emic* y *etic* de los principales actores educativos mediante lo que denominamos foros-talleres interculturales. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

#### ¿CÓMO DIALOGAR ENTRE SABERES? CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Cabe esbozar por último qué perspectivas aporta esta propuesta para la educación intercultural y su estudio comparativo. La “gramática de la diversidad” presupone la conjugación de una mirada triple hacia procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos que restringen o posibilitan la percepción y el aprovechamiento de “la diversidad de diversidades” existentes (Dietz, 2009b). Por ello, la práctica de los discursos y saberes enlazados ha de incluirse en cualquier propuesta metodológica acerca del llamado “diálogo de saberes”.

Hasta ahora, las propuestas tanto normativas como empíricas acerca de este tipo de diálogo de saberes (Leff, 2003) no consideran suficientemente las estructuras gramaticales desde las que se pretende dialogar. En este sentido, la presente propuesta contribuye a demostrar que hace falta completar tales metodologías dialógicas y participativas con el análisis del diálogo de saberes no solamente como saberes, sino asimismo como saberes-haceres y como saberes-poderes. Ya Boaventura de Sousa Santos reclamaba la necesidad de ampliar los llamados “diálogos interculturales”, a menudo limitados de forma esencializante a intercambios epistémicos entre “representantes” de determinadas “culturas”, “religiones” o “civilizaciones”, hacia una “ecología de saberes” (Santos, 2006; Galvani, 2008).

Esta mirada más integral y ecológica incluiría todo “el conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de



Fuente: Dietz y Mateos (2010), a partir de sugerencias de Alatorre (2008) y Casas *et al.* (2008)

que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2005, p. 70). Esta ecología de saberes ha de ser concebida de forma dinámica y procesual. En vez de reificar “los saberes” como tales, una mirada procesual logra descifrar cómo los diversos actores-emisores de discursos no son simples “portadores” de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas, como las aquí analizadas:

El diálogo de saberes no sólo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción (más que la generatividad óptico-epistémica-científica-tecnológica) de nuevas formas de comprensión del mundo, que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reapropiación social de la naturaleza y de la cultura (Leff, 2003, p. 33).

Los resultantes discursos no son internalizados como “saberes” en abstracto por los actores educativos, sino como muy concretos “saberes-haceres” (Chamoux, 1987; Díaz Tepepa, 2001; López Sánchez, 2009). Desde la pantalla de estos saberes prácticos “se filtra” el discurso intercultural más o menos empoderador, más o menos transversalizador, para ser traducido a una constelación institucional específica y a una práctica pedagógica muy concreta.

Por tanto, la propuesta metodológica de traducir la mirada “doblemente reflexiva” de una etnografía dialógica (Dietz, 2009b) hacia un novedoso diseño de investigación, basado en un diálogo de saberes más vivencial, menos abstracto y esencializador, requiere de una distinción analítica acerca de la relación entre conocimiento y acción, y de su intersección como “conocimiento-práctica” (Casas, Osterweil y Powell, 2008).

Siguiendo este tipo de propuestas, denominamos “saberes-saberes” a aquellos conocimientos académicos y pedagógico-áulicos que se caracterizan por su abstracción y descontextualización (Bernstein, 1990). Frente a ellos, “los saberes-haceres” no se hallan aún inmersos en la propuesta metodológica de etnografía dialógica. A ambos tipos de saberes, indispensables para un enfoque “doblemente reflexivo” (Dietz, 2009b), se une la dimensión de “los poderes-saberes”, de la implicación política que necesariamente adquiere la apropiación y resignificación de discursos y saberes por actores como los aquí estudiados. Enlazando y combinando sistemáticamente estos ejes, surge una serie de tipos de saberes-haceres-poderes que, en lo conceptual, nos pueden guiar en el debate presente y futuro sobre diferentes constelaciones del enfoque intercultural en educación y que, en lo práctico, pueden conformar un punto de partida para definir las capacidades distintivamente interculturales de los actores con los que trabajamos en el ámbito educativo (gráfica 5):

- los saberes-haceres están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir de forma dialógica y potencialmente simétrica entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales;
- los haceres-saberes abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada;
- los saberes-poderes son aquellos que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder;
- los poderes-saberes son aquellas competencias interculturales que parten de épistemes subalternas que logren superar la colonialidad del saber y del poder imperantes;
- los haceres-poderes incluyen todas aquellas capacidades prácticas de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder, a partir de la praxis cultural específica de los actores implicados;

- y por último, los poderes-haceres se refieren a aquellas “tecnologías inductivas” que apoyan la apropiación local de saberes-haceres más generales, en un contexto específico de ejercicio de poder.

Una investigación doblemente reflexiva revela con este entramado de ejes y combinaciones que estos saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas profesionales de los actores que participan en la migración discursiva, pero que hace falta enlazarlos y concatenarlos explícitamente en el diseño metodológico de futuras investigaciones. Esta concatenación de saberes, haceres y poderes refleja, a su vez, la necesidad de integrar en el futuro el análisis monográfico y “sedentario” de las políticas de identidad y de sus lógicas “gramaticales” de identidad y alteridad, que subyacen en cada marco nacional y/o regional a las políticas, modelos y programas de educación intercultural con un análisis más “nómada”, multisituado e itinerante de las migraciones discursivas y conceptuales, que van enlazando cada vez más los distintos campos y marcos políticos, académicos y pedagógicos (Mateos, 2011).

Sólo así será posible desarrollar estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes y evitar que en estos intercambios crecientemente transnacionales y globalizados se copien ingenuamente y/o se mimeticen “soluciones educativas” trasladadas desde un marco nacional o regional a otro. Se trata, a fin de cuentas, de interrelacionar y con ello de descolonizar diversos “saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental) que circulan en la sociedad” (Santos, 2005, p. 69).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Agnew, Vijay (2003), “Gender and Diversity: a Discussion Paper”, ponencia presentada en el seminario *Intersections of Diversity*, Metropolis Project, abril de 2003, Niagara Falls.
- Alatorre Frenk, Gerardo (2008), “Construyendo redes de saberes y haceres hacia un desarrollo territorial sustentable”, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Casos Exitosos: Educación para el Desarrollo de Sociedades Sustentables, mayo, Boca del Río, Veracruz.



- Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (2008), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006), *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.
- Bernstein, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- Bertely Busquets, María (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México y Lima, CIESAS y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2000), *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Bhabha, Homi (2002), *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989), *México profundo: una civilización negada*, México, CIESAS, SEP.
- (1987), “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, *Papeles de la Casa Chata*, vol. 2, núm. 3, pp. 23-43.
- Casas-Cortés, María Isabel, Michal Osterweil y Dana E. Powell (2008), “Blurring Boundaries: Recognizing Knowledge-Practices in the Study of Social Movements”, *Anthropological Quarterly*, vol. 81, núm. 1, pp. 17-58.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Lilia Triviño Garzón (2008), “Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 50, pp. 81-97.
- Chamoux, Marie-Noëlle (1987), *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México, CIESAS.
- Chapela, Luz María y Raquel Ahuja (2006), *La diversidad cultural y lingüística*, México, CGEIB/SEP.
- Díaz-Polanco, Héctor (2008), *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI Editores.
- Díaz Tepepa, M. Guadalupe (2001), *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés, El Colegio de Puebla.

- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2009), *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablos, Cinvestav.
- Dietz, Gunther (2010), "Politization of Comunalidad and the Demand for Autonomy", en Meyer, L. y B. Maldonado (eds.), *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South & Central America*, San Francisco, City Lights Publisher, pp. 191-197.
- (2009a), "El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo", en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 297-347.
- (2009b), *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an Anthropological Approach*, Münster y Nueva York, Waxmann.
- (2007), "La interculturalidad entre el 'empoderamiento' de minorías y la 'gestión' de la diversidad", *Puntos de Vista*, núm. 12, pp. 27-46.
- (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada y México, EUG y CIESAS.
- (1999), *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México, Quito, Abya-Yala.
- y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Biligüe/SEP.
- y Laura Selene Mateos Cortés (2010), "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano", *Cuicuilco*, núm. 48, pp. 107-131.
- Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* (2007), Lima, Red Internacional de Estudios Interculturales, en [http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy\\_curso.htm](http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm)
- Frideres, Jim S. (2003), "Immigrants, Integration and the Intersection of Identities", ponencia presentada en el seminario Intersections of Diversity, *Metropolis Project*, abril, Niagara Falls.
- Galvani, Pascal (2008), "Transdisciplinarietà y ecologización de los saberes: pasos operacionales en el CeuArkos", *Visión Docente Con-Ciencia*, vol. 7, núm. 40, pp. 4-13.

- García, Jesús (2002), “Encuentros y desencuentros de los ‘saberes’: en torno a la africanía ‘latinoamericana’, en Mato, D. (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Clacso, en <http://www.globalcult.org.ve/pdf/ChuchoGarcia.pdf>
- García Canclini, Néstor (2004), “Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber”, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 181-194.
- García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez (1999), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta.
- Gasché, Jorge (2008), “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 279-359.
- Giménez Romero, Carlos (2003), *Qué es la inmigración*, Madrid, RBA.
- Gingrich, André (2004), “Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralizing about Othering”, en Baumann, G. y A. Gingrich (eds.), *Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach*, Londres, Bregan, pp. 3-17.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, Nueva York, Waxmann.
- Halbwachs, Maurice (1950), *La mémoire collective*, París, Presses Universitaires de France.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2011), “Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y ‘modernización’ en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas”, *CPUE. Revista de Investigación Educativa*, núm. 12.
- (2009a), *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.
- (2009b), “Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen”, en Pérez Ruiz, Maya Lorena, Laura Raquel Valladares de la Cruz y Margarita Zárate (eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I, Juan Pablos, pp. 349-373.

- Jiménez Ramírez, Julián (2010), “Educación comunitaria y educación escolar: procesos educativos en desigualdad”, *Educación Comunal*, núm. 3, pp. 121-137.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005), *Interkulturelle Bildung: eine Einführung*, Münster y Nueva York, Waxmann.
- y Helma Lutz (2002), “Sitting at a Crossroad: Rekonstruktive und Systematische Überlegungen zum Wissenschaftlichen Umgang mit Differenz”, *Terium Comparationis*, vol. 8, núm. 6, pp. 81-92.
- Leff, Enrique (2003), “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable”, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, núm. 7, pp. 13-40.
- Leiprecht, Rudolf y Helma Lutz (2005), “Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht”, en Leiprecht, Rudolf y Anne Kerber (eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Schwalbach, Wochenschau-Verlag, pp. 218-234.
- y Helma Lutz (2003), “Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung”, en Gogolin, Ingrid, Jürgen Helmchen, Helma Lutz y Gerlind Schmidt (Hg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*, Münster, Nueva York, Munich, Berlin, Waxmann, pp. 115-128.
- Leyva Solano, Xóchitl *et al.* (2011), *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, México, Lima y Guatemala, CIESAS, UNICACH, URL y PDTG.
- Lomnitz Adler, Claudio (1995), *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Mortiz.
- López Sánchez, Javier (2009), “La formación docente en México y el enfoque intercultural en la educación: otros paradigmas, otros retos, otras competencias”, ponencia presentada en el I Congreso Internacional en Red sobre Interculturalidad y Educación, Universidad de Málaga.
- Maldonado, Benjamín (2004a), “Comunalidad y educación en Oaxaca”, en Meyer, L., B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO, pp. 24-42.
- (2004b), “Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca”, en Meyer, L., B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: expe-*

- riencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO, pp. 637-642.
- (2002), *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*, Oaxaca, INAH, Secretaría de Asuntos Indígenas.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2011), *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Quito, Abya Yala.
- Mecheril, Paul (2003), *Politik der Unreinheit: ein Essay über Hybridität*, Viena, Passagen.
- Meyer, Lois (2004), “Hacia una metodología de la comunalidad”, en Meyer, L., B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO, pp. 43-79.
- Nauck, Bernhard (2001), “Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant Families”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, núm. 32, pp. 159-173.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005), “La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas”, en Lisbona Guillén, Miguel (coord.), *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Zamora, Tuxtla Gutiérrez, El Colegio de Michoacán/UNICACH, pp. 87-100.
- Podestá Siri, Rossana (2008), “El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales: hacia una propuesta metodológica”, en Bertely Busquets, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 427-453.
- Podestá Siri, Rossana (2007), *Niñas, niños del campo, de la ciudad. Encuentro de miradas: el territorio visto por diversos autores*, México, CGEIB/SEP.
- Reay, Diane, Miriam E. David y Stephan Ball (2005), *Degrees of Choice: Social Class, Race, Gender in Higher Education*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006), “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso.

- Santos, Boaventura de Sousa (2005), *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, CIICH/UNAM.
- Sartorello, Stefano (2009), “Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización: el proceso intercultural de construcción curricular de la UNAM y educadores independientes”, en Bertely Busquets, M. (coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas*, México, CIESAS, Alcatraz, pp. 43-53.
- Schmelkes, Sylvia (2004), “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 9-13.
- Tolley, Erin (2003), “Political Processes and the Intersections of Diversity: a Challenge Paper”, ponencia presentada en el seminario Intersections of Diversity, Metropolis Project, abril, Niagara Falls.
- Touraine, Alain (1981), *The Voice and the Eye: an Analysis of Social Movements*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Treviño, Ernesto (2005), “Estado del arte: desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina”, en R. Hevia R. (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp. 23-61.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada (1997), *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.
- Verlot, Marc (2001), *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*, Lovaina, Acco.
- Wade, Peter, Fernando Urrea Giraldo y Mara Vivero Vigoya (2008), *Raza, etnicidad y sexualidad – Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*, Bogotá, Universidad del Valle, Universidad del Estado de Río de Janeiro y Universidad Nacional de Colombia.
- Werner, Oswald y Mark Schoepfle (1987), *Systematic Fieldwork*, vol. 1. *Foundations of Ethnography and Interviewing*; vol. 2. *Ethnographic Analysis and Data Management*, Newbury Park, Sage.
- Wood, Peter (2003), *Diversity: the Invention of a Concept*, San Francisco, Encounter Books.
- Zarlena Kerchis, Cheryl e Iris Marion Young (1995), “Social Movements and the Politics of Difference”, en Harris, D.A. (ed.), *Multiculturalism from the Margins: Non-Dominant Voices on Difference and Diversity*, Westport/Londres, Bergin & Garvey, pp. 1-27.



## Semblanzas

### BRUNO BARONNET

Profesor investigador de la Universidad Veracruzana, titular C. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y la Universidad Sorbona Nueva. Realizó entre 2010 y 2012 una estancia de investigación posdoctoral en el CRIM/UNAM (Programa de Becas de la Coordinación de Humanidades). Investigador asociado al Laboratorio de Antropología de las Instituciones y las Organizaciones Sociales (LAIOS-EHES) en París. Autor del libro *Autonomía y educación indígena* (2012, Quito, Abya-Yala). Sociólogo integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I) [bruno.baronnet@gmail.com](mailto:bruno.baronnet@gmail.com); <http://brunobaronnet.wordpress.com>

### MEDARDO TAPIA URIBE

Investigador en el CRIM/UNAM desde 1989. Responsable del Programa de investigación “Gobierno y políticas públicas”. Doctor en Educación por la Universidad de Harvard. Ha trabajado en diversos problemas educativos, en cuanto a su dimensión regional, cultural. Actualmente hace investigación sobre formación ciudadana y edita la *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. Es coautor y coordinador, junto con Teresa Yurén Camarena, de *Los actores educativos regionales y sus escenarios* (2002, Cuernavaca, CRIM/UNAM) [medardo@unam.mx](mailto:medardo@unam.mx)



## LAURA BENSASSON

Psicóloga y pedagoga. Doctora en Antropología por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (2010), donde es profesora y coordinadora de la Cátedra Intercultural Carlos Montemayor. Ha realizado en la última década un profundo trabajo de campo en comunidades morelenses para la revitalización del náhuatl y la elaboración de materiales de aprendizaje en esta lengua

*laura.bensasson@gmail.com*

## MIRIAM DE LA CRUZ

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Realizó en 2010-2011 una estancia en el Centro de Investigación sobre la Educación, el Aprendizaje y la Didáctica en la Universidad de Rennes 2, Francia. Fue becaria por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Línea de investigación: Formación sociomoral, valores y diversidad

*miri\_1204@yahoo.com.mx*

## GUNTHER DIETZ

Se formó como antropólogo en la Universidad de Hamburgo (Alemania). Profesor-investigador en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV) en Xalapa. Coordina el proyecto “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la UV: hacia una gramática de la diversidad” (InterSaberes)

*guntherdietz@gmail.com*

## PATRICIA MEDINA MELGAREJO

Investigadora y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y en el posgrado en Pedagogía de la UNAM. Doctora en Pedagogía (UNAM) y en Antropología (ENAH). Se interesa en la formación de sujetos sociales y su incidencia en las prácticas pedagógicas en el ámbito intercultural y decolonial. Publicó *Identidad y conocimiento. Territorio de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa* (2008, México, Plaza y Valdés/UPN/Conacyt)

*patymedmx@yahoo.com.mx*

## RODOLFO STAVENHAGEN

Profesor e investigador emérito en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Recibió el Premio Nacional de Ciencias y Artes en 1997. Ha sido Relator Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2001-2008). Editó con Claire Charters *El desafío de la Declaración. Historia y futuro de la Declaración de la ONU sobre Pueblos Indígenas* (2009, Copenhague, IWGIA)  
*staven@colmex.mx*

## TERESA YURÉN CAMARENA

Profesora e investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEM. Doctora en Filosofía e integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel III). Aborda la dimensión ético-política de la educación, tanto en el análisis de dispositivos auto y heteroformativos, como en el de la filosofía y las políticas educativas. Coordinó el proyecto Familias aprendiendo, orientado a la mejora de los aprendizajes en las familias de los jornaleros migrantes  
*yurent@uaem.mx*



*Educación e interculturalidad. Política y políticas*  
editado por el Centro Regional de Investigaciones  
Multidisciplinarias de la UNAM, se terminó de imprimir el  
20 de junio de 2013 en los talleres de Imagen es Creación  
Impresa S.A. de C.V., ubicados en Oriente 241-A,  
No. 28-Bis, Col. Agrícola Oriental, C.P. 08500,  
delegación Iztacalco, México, D.F.  
El tiraje consta de 200 ejemplares en papel cultural  
ahuesado de 90 gramos los interiores, y en cartulina  
sulfatada de 14 puntos los forros;  
tipo de impresión: offset con salida directa a placas;  
encuadernación en rústica, cosida y pegada.  
En la composición se utilizó la familia tipográfica  
Adobe Caslon Pro de 10, 11 y 15 pts.  
El cuidado de la edición estuvo a cargo del Departamento  
de Publicaciones del CRIM de la UNAM.

# **EDUCACIÓN**<sup>E</sup> **INTERCULTURALIDAD** **POLÍTICA Y POLÍTICAS**

**BRUNO BARONNET**

**MEDARDO TAPIA URIBE**

(coordinadores)

Al analizar qué entienden los hacedores y los agentes de las políticas de educación intercultural por interculturalidad, es preciso reflexionar sobre la naturaleza de los proyectos de sociedad que están detrás de las diferentes concepciones de interculturalidad en la escuela.

En las últimas tres décadas, la implementación de los proyectos de educación intercultural en México y en Latinoamérica ha sido el objeto de luchas políticas regionales. Han intervenido en ellas los movimientos de afirmación de las identidades étnicas en países donde predominan las lógicas asimilacionistas, dirigidas, desde luego, a los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina.

ISBN 978-607-02-4371-4



9 786070 243714