

EXPERIENCIAS MICROESCOLARES DE INTERCULTURALIDAD, PROYECTOS E IDEAS

Coordinadores:

**Eduardo Andrés Sandoval Forero,
Ernesto Guerra García y Ricardo Contreras Soto**



Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
Introducción.....	6
Escuela y familia: ámbitos de educabilidad y resiliencia	9
Vicente Mario González Gallegos. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.	
Introducción.....	9
La resiliencia desde las ciencias sociales	14
La escuela y familias en la comunidad	16
Los niños resilientes	21
Bibliografía.....	23
De la educación preescolar indígena a la educación preescolar intercultural. Una experiencia de 12 años en la escuela nacional para maestras de jardines de niños	25
María del Carmen Moreno Mota. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.	
Resumen	25
Introducción.....	25
El servicio social vacacional en centros indígenas urbanos del Distrito Federal y comunidades del estado de México: una experiencia innovadora en la formación de docentes preescolares	26
Propósitos del proyecto	27
Descripción de la experiencia.....	28
Primera etapa: Difusión del proyecto e inscripción del alumnado.....	28
Segunda etapa: Curso de inducción para alumnas	28
Tercera etapa: Realización de servicio social.....	29
<i>En el Distrito Federal</i>	29
<i>En el estado de México:</i>	30
Cuarta etapa: Evaluación del proyecto	30
II. Las asignaturas Regionales; una apuesta para formar docentes preescolares con un enfoque intercultural.....	32
Las propuestas programáticas iniciales	32
Logros:.....	33
Limitaciones:	34

Las asignaturas regionales hoy	34
Regional I: “Educación preescolar intercultural”	35
Propósitos generales	35
Bloques temáticos:.....	35
Regional II: “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”.	35
Propósitos generales	35
Bloques temáticos:.....	36
Logros:.....	36
Reflexiones finales	38
Fuentes consultadas	39
Educación intercultural y convivencia escolar	41

Irma Isabel Salazar Mastache

Resumen	41
Introducción.....	42
La intolerancia como práctica común en las aulas	43
Interculturalidad y Bullying	46
La interculturalidad en las aulas	50
Comentarios finales	53
Referentes bibliográficos.....	55
Indígenas universitarios.....	56
Manuel Buenrostro Alba. Departamento de Ciencias Sociales de la UQROO	
Introducción.....	56
Sin permiso para estudiar	63
<i>Genealogía Alma María P.</i>	67
<i>Genealogía Carlos Huchín</i>	74
Una vida de trabajo y de estudio	74
<i>Genealogía De María De Lourdes Cruz C.</i>	79
Conclusiones.....	79
Bibliografía.....	81
Simbología método genealógico	83

Aprendiendo a convivir en escuelas multi e interculturales	84
Diana Castro Ricalde, Aristeo Santos López y Ruth Hernández Pérez. Universidad Autónoma del Estado de México.	
Introducción.....	84
La escuela multicultural	87
La escuela intercultural.....	93
Fuentes de información	95
Educación e investigación en la universidad veracruzana intercultural: el proceso de titulación de los egresados de la orientación de comunicación	97
Raciél Martínez G. y Yadur N. González M. Universidad Veracruzana Intercultural.	
Resumen	97
Formar con investigación	98
Primera generación: momento de reflexión	101
Bibliografía.....	114
Educación superior e interculturalidad en el campus huasteca de la UASLP análisis de la pertinencia del perfil de egreso respecto del contexto comunitario de la zona	116
Héctor Omar Turrubiates Flores y Alejandro Gutiérrez Hernández. Universidad Autónoma de San Luís Potosí	
1.- Contextualización de la relevancia de la formación profesional en derecho	116
2.- Consideraciones para la conformación del perfil de egreso de la Licenciatura en Derecho del Campus Huasteca	119
3.- El ámbito profesional del Licenciado en Derecho	127
4.- El caso del Programa Educativo de Licenciado en Derecho del Campus Huasteca de la UASLP	129
Análisis de políticas públicas interculturales para el acceso y permanencia de grupos indígenas a instituciones de nivel superior en el estado de Nayarit	139
Nadia Grisell de Jesús Espinoza y Rosa Rojas Paredes. Universidad de Guadalajara	
Resumen	139
Objetivo general	145
Objetivos específicos.....	146
Hipótesis del trabajo	146
<i>Principal.....</i>	<i>146</i>
<i>Complementaria / secundaria</i>	<i>146</i>
Tipo de investigación y metodología	146

Conclusión.....	147
Referencias	147
Poder y educación como solución	149
Ivan Pedraza Duran. Universidad Autónoma del Estado de México	
Introducción.....	149
La definición.....	150
Doctrina comunista como poder.....	150
Doctrina capitalista como poder.....	151
Ideología como poder.....	152
Economía como poder.....	152
Política como poder.....	153
Reforma o revolución: opción para la sociedad civil.....	154
¿Cómo construir el camino de la conciencia?.....	154
El gurú educativo y la conciencia final	155
Bibliografía.....	156
El académico dentro del proceso educativo ¿entre la <i>topía</i> y la <i>utopía</i> ?.....	157
Víctor Alfonso Serna Ramos. Universidad Autónoma de Querétaro. Escuela de Bachilleres “Dr. Salvador Allende”-Facultad de Filosofía	
Resumen	157
Una nota introductoria.....	158
Consideración final.....	162
Bibliografía.....	164

Introducción

Los trabajos que aquí se exponen corresponden a la mesa de trabajo sobre la educación intercultural en México realizada en el Foro Internacional sobre Multiculturalidad, realizada en la Universidad de Guanajuato, los días 19, 20 y 21 de mayo de 2010 en Celaya Guanajuato. Se abordaron dos grandes temáticas: 1) El entrelace de las políticas públicas de educación superior intercultural con los diseños educativos de las instituciones de este tipo y 2) Las experiencias microescolares de interculturalidad, es decir, lo que acontece al interior de estas instituciones que atienden a la diversidad.

El segundo tema corresponde al presente tomo. Inicia con el trabajo de Vicente Mario González quien presenta los resultados del trabajo de investigación Escuela y Familia: Ámbitos de Educabilidad y Resiliencia; en él contesta en forma detallada la pregunta ¿cuáles son las condiciones perceptibles de educabilidad y resiliencia que la escuela, familia y el contexto sociocultural deben desempeñar y permitir a los niños de la comunidad otomí contar o no con los recursos, predisposiciones y representaciones que la escuela primaria de la comunidad étnica otomí requiere de ellos? La investigación se analizó a partir de dos indicadores el de Educabilidad y el de Resiliencia que permitieron abordar y explicar el impacto de la familia, la escuela y el ambiente que rodean al niño en una comunidad otomí.

María del Carmen Moreno Mota presenta: “De la educación preescolar indígena a la educación preescolar intercultural. Una experiencia de 12 años en la Escuela Normal para Maestras de Jardines de Niños”, en este apartado destaca cómo es que a partir de 1998 se enfrentó el reto de construir, aplicar y evaluar alternativas orientadas a la formación de docentes con competencias interculturales para atender la diversidad en los jardines de niños y albergues del Estado de México. Se expone la sistematización de la lucha por generar y mantener espacios para el reconocimiento de la diversidad en la formación profesional.

Irma Isabel Salazar Mastache presenta la “Educación intercultural y la convivencia escolar” donde recorre los distintos problemas como la intolerancia como práctica común en las

aulas, la interculturalidad y Bullying, para volver a cuestionar sobre la interculturalidad en las aulas.

Manuel Buenrostro Alba presenta los resultados de su investigación sobre la situación que viven los estudiantes de origen maya a partir de su experiencia de tres años de trabajo (del 2003 al 2006) al frente de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la UQROO. En el estudio muestra recortes de tres historias de vida y los resultados de un interesante método genealógico para identificar el nivel de estudios de los jóvenes entrevistados, sus padres y sus hermanos.

Diana Castro Ricalde, Aristeo Santos López y Ruth Hernández Pérez presentan una universidad que en vez de constituirse en un espacio donde se propicie y celebre la transmisión, intercambio y difusión de valores y representaciones culturales distintos, se ha convertido en una comunidad con actitudes discriminatorias y con rasgos de intolerancia, donde únicamente prevalece una sola forma de pensamiento y expresión. Proponen aun en las universidades interculturales aprender a convivir en los espacios interculturales para poder aspirar a tener un mundo más armónico.

Raciel Martínez y Yadur González abordan la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural sobre la titulación de sus estudiantes de la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID). Presentan cómo es que la investigación es fundamental en la formación universitaria de jóvenes que viven en comunidades indígenas y que ésta se liga a proyectos estratégicos que, en la medida de lo posible, responde en esta institución a las necesidades de las comunidades.

Héctor Omar Turrubiates Flores y Alejandro Gutiérrez Hernández analizan la pertinencia del perfil de egreso de la Universidad Autónoma de San Luís Potosí respecto del contexto comunitario de la zona. En ella contextualizan la relevancia de la formación profesional en derecho en el contexto intercultural y proponen la revisión de estos conceptos.

Nydia Grisel de Jesús Espinoza propone una investigación para analizar las políticas públicas interculturales para el acceso y permanencia de grupos indígenas a instituciones de nivel superior en el Estado de Nayarit. En ella pretende estudiar las políticas públicas educativas dirigidas a los grupos indígenas desde la perspectiva intercultural, describir la situación que viven los integrantes de comunidades indígenas dentro del nivel superior

público, la perspectiva de los estudiantes indígenas sobre su educación y las oportunidades dadas después del ingreso a la institución educativa.

Iván Pedraza Duran presenta el trabajo “Poder y Educación como solución” en el que expone que a partir de las políticas que adopta una nación, socialistas, marxistas y capitalistas, la interculturalidad en las relaciones de poder cambia entre las instituciones, sobre todo en aquellas orientadas a la educación.

Por último Víctor Alfonso Serna Ramos presenta “El académico dentro del proceso educativo ¿entre la *topía* y la *utopía*?” en ella aborda una breve nota en torno al complejo proceso educativo, en el que el académico puede verse como agente de cambio en el que está implicada la delicada tarea de transmitir, formar, fomentar valores, actitudes, etc., en las personas, de tal manera, que el académico tiene la posibilidad de que con su práctica diaria se favorezca al proceso de cambio.

Una de las reflexiones más fuertes de este grupo de trabajo es el entender que existen dos visiones de la interculturalidad: las de las alabanzas y del discurso oficial y la de la interculturalidad desde la perspectiva crítica.

De aquí la importancia de estos trabajos ya que presentan los problemas reales de las instituciones interculturales en México, la interculturalidad real que no coincide con el discurso oficial ni con lo que se da a conocer. Esta realidad plasmada en las investigaciones es la que se vive dentro de las escuelas interculturales fuera de todas las retóricas de los discursos políticos.

Escuela y familia: ámbitos de educabilidad y resiliencia

Vicente Mario González Gallegos

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Introducción

La ponencia es resultado de una investigación “La Educabilidad y La resiliencia en un grupo étnico Otomí del Municipio de Toluca” Se estableció a partir de la pregunta de trabajo que guió toda la indagación: La ponencia se basó en la pregunta principal: ¿cuáles son las condiciones perceptibles de educabilidad y resiliencia que la escuela, familia y el contexto sociocultural deben desempeñar y permitir a los niños de la otomíes contar o no con los recursos, predisposiciones y representaciones que la escuela primaria de la comunidad étnica otomí requiere de ellos? el objetivo planteó: percibir en el marco sociocultural, el nivel en que el medio escolar, el familiar, el comunitario y la situación del propio niño, han impedido y/o ayudado a ser educables-ineducables y/o resilientes o asilientes, a estos niños en circunstancias adversas de una comunidad indígena Otomí.

El trabajo se fundamento principalmente en el análisis de los ámbitos sociales que rodean al niño: la escuela, la familia, el propio niño como actor; y el contexto sociocultural, por que las exigencias de la escuela y las posibilidades de la familia son esenciales para permitir contar con los elementos precisos, el contexto es básico por que determina en cada individuo los valores, los códigos y la significatividad del grupo de pertenencia, y se retoma también al niño, quien representa al actor social en quien impactan o no las situaciones de los otros ámbitos y que depende mucho de ellos para ser educables y tener las incitaciones necesarias para ser resilientes y salir adelante o no.

El ámbito escolar, que cuenta con determinados requisitos de admisión y solicita también determinados conocimientos y conductas para poder aceptar a los alumnos, y si éstos, no cuentan con dichos requisitos Educables, no tendrán cabida o encontrarán y tendrán muchas dificultades, y ya no digamos para terminar su escolaridad satisfactoriamente sino para “sobrevivir” en la escuela. Así, muchos alumnos del nivel básico, ven truncadas sus

aspiraciones por no cumplir con las demandas de “educabilidad y el ambiente básico resiliente, que les son solicitados por la escuela primaria y por la vida.

La familia es otro ámbito de estudio no menos importante, representa un elemento esencial que debe dar al niño los satisfactores necesarios y dispositivos sociales, que le permitan desarrollarse plenamente en la enseñanza aprendizaje.

Finalmente el contexto al cual pertenezca el niño, que representa y viene a ser importante porque significa, determina y sedimenta las perspectivas y aspiraciones, así como la seguridad en sí mismo; éste ámbito cultural, representa la situación en que se sitúa un individuo en un lugar específico estando accesible y recibiendo los impactos del medio cotidiano, este impacto social, conforma el modo de ser y representa la biografía de cada individuo que no es otra cosa que el modo en que cada sujeto se ubica en un escenario. O sea la experiencia fundamentada de una vida, o como lo llama la fenomenología: la estructura sedimentada de la experiencia del individuo con que ha sido caracterizado, ya que la educabilidad y la resiliencia se fundamentan en una adecuada distribución de responsabilidades entre éstos ámbitos, y pueden ser claves para explicar el papel que desempeña cada uno en la educabilidad-ineducabilidad y resiliencia-asiliencia.

Problema del que se parte en la elaboración del presente testimonio es: Ante el avance de la miseria y pobreza en México, surge un nuevo indicador el de “Educabilidad” y aunado a éste el de Resiliencia como concepciones que permiten abordar y explicar el impacto de la familia, la escuela y el ambiente que rodean al niño, los cuales parten de que todo ser humano es educable y con potencialidades resilientes, pero el empobrecimiento y el medio marginal, puede ser un grave obstáculo y sus repercusiones abarcar a todos los integrantes de la familia, y esto obstruirles el acceso a la educación y con los elementos necesarios.

La educabilidad son los elementos que la familia y el medio deben de proporcionarle a los hijos para ser receptivos de educación. Y la resiliencia, que es un término que viene de la física y es la capacidad que tienen ciertos metales para resistir altas temperaturas, el término, aplicado al ser humano, significa la capacidad que tienen algunas personas de salir adelante ante la adversidad del contexto.

En América Latina el uso de este concepto ya cuenta con cierta tradición. En principio, se observan varios antecedentes en el campo de la educación especial, modalidad educativa

dedicada a la atención de personas con limitaciones motoras, sensoriales, intelectuales y afectivas. La noción de educabilidad se asocia aquí a "factores de carácter biológico, vinculados al desarrollo de la psicología evolutiva clásica y a las nociones de normalidad / anormalidad"¹.

"En este medio se clasifica a las personas con diagnóstico de retardo mental moderado y severo, como "educables" o "entrenables", respectivamente, para aludir al pronóstico o expectativa que normativamente se asigna a la intervención educativa en cada caso"².

"Desde la filosofía de la educación se dice que todo hombre en tanto "ser" es perfectible puesto que tiene "potencia" y, por lo mismo, es educable. Luego el pensamiento existencial agregó que el hombre es ontológicamente perfectible, pero que ónticamente ello es relativo, puesto que lo óntico tiene que ver con el "existir" y sus circunstancias; entonces, no todos son educables porque no todos están en igualdad de circunstancias socioculturales. La educabilidad depende de la circunstancia: en medio del desierto, la potencialidad de ser educado sigue vigente pero es un dato que no puede ser actualizado"³.

El concepto que retomo es desde lo sociocultural. A partir del cual asumo que todos los seres humanos "normales" tenemos la posibilidad de ser educables pero los elementos educables que la familia y el medio deben transmitir son determinantes para su logro, así que los componentes externos que rodean al niño, como los familiares, el sistema escolar y el medio comunitario son fundamentales para que el niño cumpla con las características de educabilidad o no los cumpla.

Por tanto educabilidad son todas las especificidades personales adquiridas y las establecidas para iniciar la escolaridad el primer día de clases, puesto que se trata de una dotación de disposiciones que se requieren para poder participar del proceso educativo, y que por supuesto se deben renovar continuamente durante la experiencia escolar, hasta el momento de la graduación. En consecuencia, las condiciones de educabilidad pueden evolucionar durante la experiencia escolar de un modo favorable o desfavorable, dependiendo del grado

¹ Castañeda, Elsa, (2002), Colombia. *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.

² Bello, Manuel, (2002), Perú. *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.

³ Op. cit.

de ajuste entre la progresión de las exigencias y normas de la escuela, el desarrollo individual y el apoyo dentro de la familia, así como los estímulos del medio.

En cuanto a la expresión, resiliencia, su origen viene de la física y posteriormente desde el aspecto social, ya que es una palabra poco conocida sobre todo en el aspecto educativo, por tanto, es necesario recurrir al diccionario de la física:⁴ nos dice que *es la resistencia que oponen los cuerpos, en especial los metales, a la ruptura por choque o percusión, también desde este punto de vista*; Lo Zingarelli, Milano,⁵ nos menciona: *que la resiliencia es la capacidad de un material de resistir a choques imprevistos sin quebrarse: el término proviene de la física resiliencia que significa: resilio, que en latín significa = volver de un salto o rebotar---* y se refiere a la capacidad de un material de recuperar su forma original después de haber estado sometido a altas presiones, es decir expresa la elasticidad de ese material capaz de resistir la rotura luego de una compresión, choque o impacto con un objeto contundente.

El punto de partida del concepto de resiliencia fue el descubrimiento que realizó E.E. Werner⁶ quien efectuó un prolongado estudio de epidemiología social realizado en una isla de Hawái, donde la realizó durante treinta y dos años el desarrollo de la vida de una cohorte de quinientas persona aproximadamente" Melillo⁷. Se afirma que la investigadora observó durante esos años que, pese a condiciones extremadamente duras, un tercio de la población lograba sobreponerse a las adversidades.

¿De dónde proviene el vocablo utilizado? "Resiliencia" es un concepto que se deriva de una analogía formulada sobre un aparato de medición técnica, que se utiliza para ponderar "la resistencia que oponen los cuerpos a la rotura por choque. (...) *En el ensayo usual de tracción se aumenta lentamente la carga, lo que ocurre pocas veces en la práctica. (...) En*

⁴ Diccionario Enciclopédico 1973 Salvat. Editores Madrid

⁵ Mencionado en Fiorentini, Bariloche, Aurora "resiliencia" Argentina. documento mimeografiado s/f

⁶ María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (2004) "Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia" Cuadernos. Antropología. Social. n.19 ene. / jul Buenos Aires.

⁷ Citado en María Rosa Neufeld * y Jens Ariel Thisted (2004) "Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia" Cuadernos. Antropología. Social. n.19 ene. /jul Buenos Aires.

los ensayos más comunes se rompe una probeta entallada en una máquina especial. (...) Se mide la energía absorbida por la probeta al romperse."⁸

El objeto a ser probado es pasivo. Está allí para que constatemos qué le producen los golpes. En el aspecto social nos referimos a un sujeto, por lo tanto, deja de ser pasivo, y está impactado por elementos familiares, culturales y sociales, y además tiene relaciones intersubjetivas que comparte con otros iguales contemporáneos en una vida cotidiana común, y nos permite ver como impactan dichos elementos.

La resiliencia ha sido estudiada dentro de los parámetros de la psicología, primordialmente en los contextos individuales, pero la inclusión del concepto como estrategia de trabajo socio-comunitario, amplía su radio de acción y le permite incursionar con propiedad en diversos campos del desarrollo humano, principalmente el social, por lo tanto, los conceptos sobre resiliencia están elaborados desde el aspecto social y tenemos que: Vanistendael⁹ *distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir una actitud positiva pese a circunstancias difíciles.*

Durante mucho tiempo, en las distintas áreas de las ciencias humanas, la tendencia fue dar mayor énfasis a los estados patológicos. Por este motivo, las investigaciones se centraron en la descripción exhaustiva de las enfermedades y el intento de descubrir las causas que pudiesen explicar el surgimiento de una u otra patología mental. Sin embargo a pesar de todos los esfuerzos realizados en esta línea, muchas interrogantes quedaron sin respuesta.

Esto ha significado que la gran mayoría de los modelos teóricos desarrollados, resultaran insuficientes para explicar el qué y el cómo de la enfermedad mental. Esto ha sido aún más evidente en los estudios de niños donde se ha tendido, además, a aplicar los parámetros utilizados en la investigación de la vida adulta.

⁸ *Diccionario Enciclopédico Salvat*, 1972: pág. 2856.

⁹ Vanistendael, Stefan (1995): *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. International Catholic Child Bureau. Ginebra, Suiza.

La resiliencia desde las ciencias sociales

"La introducción del concepto de resiliencia en las ciencias sociales y en los ámbitos de intervención social ha ampliado las perspectivas para abordar problemas clásicos, como la influencia de la pobreza en el desarrollo infantil. Los estudios acerca de la capacidad de respuesta de personas frente a la adversidad, quienes, pese a vivir y crecer en condiciones riesgosas, se desarrollan socialmente sanas y exitosas, han planteado no sólo una sugerente y optimista veta de reflexión, sino, además, un criterio para replantear estrategias de intervención social en los primeros años de la infancia"¹⁰

"La resiliencia intenta explicar cómo la adversidad no deriva de manera irrevocable en sujetos dañados, cuando éstos son individuos "resilientes" es decir, sujetos intelectual y emocionalmente competentes y "normales" con buenos estilos de enfrentamiento, o motivación de logro auto gestionado, sentimientos de esperanza y autonomía: Basta con encontrar una sola vez a alguien que signifique algo para que se avive la "llama" y pueda regresar al mundo del reconocimiento y poder ser triunfador, los estudios sobre resiliencia aportan valiosa información acerca de las interacciones "sujeto-medio" o "naturaleza-crianza" que, sin duda, condicionan las posibilidades de insertarse con éxito en el sistema escolar.

El trabajo se basa en la fenomenológica: es el estudio de los fenómenos o apariencias de lo que aparece; de lo que aparece en la conciencia como tal, sin tomar en cuenta cuál es o para quién es el fenómeno, y su principal problema de la fenomenología lo constituye el estudio del cómo se dan nuestras experiencias del y en el mundo.

De la Fenomenología de Husserl y la Sociología comprensiva de Weber Alfred Schutz erige su Sociología Fenomenológica, donde plantea el uso de la fenomenología para el estudio del hombre en su vida cotidiana y desarrolló sus ideas desde un análisis de la sociología comprensiva weberiana, principalmente de la idea de la comprensión del sentido de la acción social y del punto de vista subjetivo del actor que es el sentido de este último paradigma social

¹⁰ Kotliarenko, 1999, citado por Navarro, 2002. . *Equidad social y educación en los años 90* Chile. Buenos Aires, IIPE-UNESCO

que se rescata para la ponencia y se recupera las vivencias significativas de los actores en la vida cotidiana.

Un autor que trabaja en la misma línea de la particularidad cultural es Clifford Geertz quien considera a los actores sociales en sus particularidades culturales y por medio de su interpretación de los hechos sociales, en su propio ámbito se puede ver captando el más local de los detalles sin perder de vista lo más global de las estructuras, y a reconocer que la cultura es producto de la evolución humana y que existen distintas formas de explicarse el origen de la vida, de acuerdo al tiempo, el espacio, el grupo, las tradiciones, las costumbres, entre otros aspectos y estos son componentes de cultura, considerando que todos los seres humanos tenemos las mismas capacidades y no por pertenecer a una cultura diferente, las creencias y conocimientos carecen de valor o se tiene menos capacidad.

Si bien la familia es el primer mundo social del niño y la niña en sus primeros años de vida, actualmente la familia ya no desempeña el rol socializador totalizante que le correspondió en otras épocas. Hoy en día otros agentes sociales han asumido muchas de las funciones que antes correspondían a la familia. Uno de estos agentes es la escuela.

La escuela, como institución social encargada de llevar a cabo la educación en forma organizada, apoyada por planes y programas de estudios impartidos a diferentes niveles, tiene distintas funciones, entre las cuales se pueden señalar:

- a) transmitir a las nuevas generaciones conocimientos que han sido adquiridos paulatinamente de generaciones anteriores;
- b) buscar en la educación las aptitudes naturales para desarrollarlas y contribuir de ese modo a la formación de su personalidad;
- c) desarrollar en el educando habilidades y destrezas, pero principalmente inculcarle valores humanos, que de alguna manera orientarán su vida;
- d) Despertar, mantener y acrecentar en los estudiantes el interés por elevar su conocimiento.

De este modo, la escuela pretende formar al educando para que realice diferentes papeles en la vida social ya que desarrollará sus aptitudes físicas, morales y mentales. Por lo tanto,

tenderá a formar una personalidad bien definida, lo cual contribuirá a que logre una mejor convivencia social.

La escuela y familias en la comunidad

Así, la escuela juega un importante papel en la preparación de los niños y las niñas para la vida adulta, especialmente en las sociedades altamente industrializadas y modernas, en donde las funciones productivas son muy complejas y extensas como para permanecer dentro de los marcos de la familia. De esta forma, en la escuela los niños y niñas tienen la posibilidad de enfrentarse a una diversidad social más amplia. Veamos algunos datos de la pobreza en México:

Familia. Se reconoce que en el país existen 26.6 millones de personas en extrema pobreza. Los políticos, admiten: "Conocemos y reconocemos que hay quienes no tienen con qué alimentarse".¹¹ Existen 49 millones de pobres en México¹²

Julio Boltvinik¹³ señala que hay 27 millones de miserables excluidos de los programas compensatorios--- solidaridad--- que atiende a 13 millones. Y más, Boltvinik calcula que 66.6 millones de mexicanos (72 por ciento de la población) viven en condiciones de pobreza.

Según un estudio reciente del Instituto Nacional de Nutrición, 4.5 millones de familias mexicanas sufren desnutrición. "El punto más serio", indica el instituto de la Secretaría de Salud, es que estas familias formarán los hogares de 80 por ciento de los futuros mexicanos.

Tenemos un ejemplo de programas (solidaridad) para familias, que no les resuelve su situación, solo se les compensa ya que estos programas, principalmente son creados para las comunidades más pobres y marginadas y casualmente se ubican primordialmente en las comunidades indígenas del medio rural y comunidades indígenas del medio urbano, Esta compensación varía según el grado en el que asistan los alumnos y es esencialmente para

¹¹ Pastrana Daniela. La política social de un sexenio a otro El regreso de Solidaridad. La jornada

¹² Heath Jonathan y grupo académico convocado por la Secretaría de Desarrollo Social 2007 con base en la información del INEGI Ingresos y gastos en los hogares cada dos años.

¹³ Investigador del Colegio de México y que formó parte de los asesores de Fox

niños con problemas de pobreza que están estudiando, estas becas van desde 400 pesos mensuales a niños de secundaria y de 135 a niños de primaria, como se ve este tipo de programas no soluciona en nada la situación de pobreza y mucho menos de extrema pobreza tomando en cuenta que la cantidad que les corresponde al día, vienen siendo, 12.9, y 4.3 pesos diarios respectivamente.

Otro de los problemas que enfrentan niños y familias otomíes, es que muchos niños no pueden asistir a la escuela por no contar con los recursos necesarios, así que estas familias se quedan fuera de estos apoyos, aunque vuelvo a repetir, estos apoyos no les resuelve el problema de pobreza o carencias que les permita solventar el problema de vestido, vivienda, alimentación, educación, servicios indispensables y diversión, entre otros.

Por lo regular, en estas situaciones y ambientes de pobreza existen básicamente niños considerados ineducables y asilientes, de acuerdo a los parámetros de la escuela y además los problemas de descalificación cultural y la falta de pertinencia y baja calidad de la oferta educativa escolar situación que estarían minando la valoración y la expectativa de las familias más pobres con respecto a la escuela, afectando la motivación y el interés de los propios estudiantes por el aprendizaje escolar¹⁴.

Las familias con expectativas bajas, matriculan a sus hijos o hijas en las escuelas más cercanas a sus hogares o en las que exigen poco esfuerzo a sus hijos y menos tiempo a ellos mismos como padres y madres. En estos casos de desesperanza o “desinterés” por la educación se produce una convergencia viciosa entre familia y escuela, que legitima la mediocridad en perjuicio de los estudiantes y alimenta la creación de niños ineducables y asilientes.

La brecha en las condiciones de educabilidad, entre las disposiciones de los niños y las exigencias de la escuela, se reduce de un modo ficticio, pragmático e indeseable, reduciendo la calidad de la oferta educativa por debajo de lo aceptable.

En el extremo opuesto, las familias mejor estructuradas o menos pobres que las de las zonas rurales o urbanas marginales, con niveles educativos comparativamente más altos, son potencialmente resilientes, reforzando sus expectativas y se aseguran de ofrecer a sus hijos

¹⁴ Estudio realizado por: González Gallegos Vicente Mario. (2003) La Reproducción de la Marginación en una Escuela Primaria de una Comunidad étnica Otomí.

la mejor educación disponible, seleccionando oportunamente el colegio de mayor prestigio, calidad y disciplina. Consistentes con su expectativa y con su voluntad, también participan en mayor medida de las actividades de la escuela y ofrecen a sus hijos un apoyo sostenido durante su escolaridad.

Las condiciones de educabilidad –se ha dicho antes-- se deben desarrollar desde la familia, aunque son definidas por la escuela en función de los requisitos para recibir y aprovechar su oferta educativa. La propia escuela genera problemas de educabilidad cuando define sus exigencias sin tomar en consideración las características sociales y culturales de la comunidad, las familias y los propios estudiantes. Sin embargo, también es necesario incluir en este cuadro de la relación entre familia y escuela, el papel intermedio y complementario que juega la educación inicial o preescolar, que debe atender a niños y niñas desde los 0 hasta 5 años de edad, contribuyendo al desarrollo de la educabilidad desde un espacio institucional distinto a los de la familia.

De acuerdo con los estudios disponibles, el hogar y la familia –en cualquiera de sus modalidades- es el mejor lugar para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas hasta los tres años. Este lugar, sin embargo, necesita ser complementado con servicios de cuidado diurno comunitarios o estatales y espacios que provean recursos, oportunidades y experiencias que las familias y comunidades pobres no pueden proveer.

La responsabilidad por su existencia recae en los gobiernos locales, diversas entidades públicas y organizaciones de la sociedad civil, pero los representantes de estos organismos no realizan las actividades que deben realizar para la solución de la problemática en grupos principalmente indígenas, y solo se la pasan “inventando” programas compensatorios que representan, verdaderos paliativos lo cual se convierten en promesas en las campañas políticas sin llegar a la solución profunda de carencias e inequidades:

Es justo en este espacio de incertidumbre que abre la diferencia en la reacción ante la adversidad donde se inscribe el concepto de resiliencia, definido como la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante adversidades, que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y transformación a pesar de los riesgos y la adversidad.

Por otro lado, y uno de los problemas que más preocupan hoy a “*docentes, y a la sociedad*” en general, es el de las posibilidades de desarrollo intelectual de las grandes masas de niños pobres en ambiente no resiliente, que año tras año se ven excluidos del sistema escolar, y que los mismos docentes los clasifican como los cabezas huecas, los tontos, los indios, los que no saben nada ni aprenden nada, los mal alimentados, a los que todo se les olvida. Así los docentes se refieren a los niños de la comunidad indígena¹⁵

Sabemos que los proyectos del Banco Mundial que junto con las políticas neoliberales para la educación, plasmados en el Sistema Educativo Mexicano, están produciendo, una privatización encubierta que descarga sobre las familias de escasos recursos el costo económico, impidiéndole en muchos casos, enviar a sus hijos a la escuela. Pero, pareciera ser, que aún con sus escasas posibilidades al asistir a clases, éstos chicos igualmente fracasan por medio de la repitencia o el abandono directo.

Son los alumnos asilientes: los que no aprenden, son la mayoría de los casos perdidos. Se dice con mucha frecuencia que éstos chicos son víctimas del entorno social en que viven, o peor aún que la falta de alimentación produce en ellos daños irreversibles en su cerebro, versión ésta sumamente difundida entre los mismos docentes, con el acompañamiento de frases tales como "son irrecuperables, son generaciones de niños con muchos problemas de aprendizaje, considerados casi “retrasados mentales”.

Lo más delicado es que los docentes al frente de niños con características asilientes, ubicados especialmente en estas comunidades, consideran que deben “*enseñar*” sin ningún objetivo ni perspectiva y mucho menos sin compromiso o interés, por el déficit de sus alumnos que los deja sin a quién enseñar. Y su posición es la de culpar a los niños, sus familias, su cultura y al pertenecer a un grupo indígena.

En estas actitudes sin compromiso e interés que muestran los docentes por estos alumnos y sobre todo por el desprecio, su trabajo se caracteriza por una total indolencia; el resultado de su actitud desvalorizada provoca que alumnos y padres, efectivamente no muestren ningún desarrollo escolar y así, como nos menciona R. Rosenthal y L. Jacobson¹⁶ *La*

¹⁵ San Cristóbal Huichochitlán, del municipio de Toluca.

¹⁶ R. Rosenthal y L. Jacobson (1966) *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.*

expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente.

Esta profecía educativa de la que hablan estos autores parece que se cumple, con docentes que no se comprometen, sobre todo en las comunidades indígenas.

Un docente comenta: Cubrí un interinato en una escuela primaria de la ciudad de Toluca: mire aquí si lo obligan a uno a ocupar material didáctico para que los niños entiendan mejor, y sí entienden, pero cómo ve, que aquí no entienden nada (se refiere a la escuela de la comunidad étnica), y así son siempre, se les explica y al otro día ya no saben, mire por eso no ocupo material didáctico y ni dan ganas de trabajar si sabe uno que no aprenden, así, para qué se acaba uno; Mire una vez experimenté, para saber cómo aprenden más, si con material didáctico o solo explicando, pero me entienden más cuando solamente les explico (me percaté que esto él lo considera así sin haberlo comprobado), pero mire, cuando les explico el viernes, el lunes ya no saben nada, y no me explico por qué sucede, no entienden, mire no ponen atención y los padres no apoyan en nada y son bien liosos (ROSTMH3)

En este comentario se puede apreciar la predisposición de los docentes ante las comunidades indígenas, que por el hecho de serlo, los alumnos son considerados no educables y la predisposición se cumple, por que el trabajo del docente depende del lugar y de los niños asilientes donde realiza su labor.

La situación marginal que vive esta comunidad de una escasa o nula calidad escolar hacia los indígenas, se debe, además de las grandes diferencias económicas también es al poco apoyo por parte del Estado a éstas comunidades étnicas, pues no se puede explicar, cómo se distribuye el gasto en educación que debe ser un mismo presupuesto pues la comunidad pertenece al mismo municipio de Toluca, cuando se manifiestan las diferencias entre escuelas del mismo municipio, pero ubicadas en diferentes medios (rural y urbano). No sabemos si los apoyos dependan de negociaciones particulares a cambio de prebendas políticas.

Pero, qué se necesitaría para que los niños indígenas fueran resilientes. sería necesario, primeramente, revertir las condiciones de miseria y brindar una escuela de calidad para el pueblo y no para las evaluaciones del Banco Mundial que solo se basa en el promedio, algo que el sistema capitalista y neoliberal no quiere hacer

Debemos terminar con la farsa que somete a los docentes al conformismo, la resignación y a la angustia cotidiana: y a todas las versiones acerca de que los niños asilientes, en condiciones de marginación y pobreza no tienen capacidad de aprendizaje. Esto no es más que una excusa al poco compromiso del docente y al del Sistema Educativo que cuenta con: escuelas de primera para los que pueden (pagarla) y escuelas de segunda para los desahuciados escolares que, coincidentemente son los hijos de los trabajadores del medio rural que por lo regular pertenecen a grupos indígenas, subsumidos en el sub-empleo y por tanto en la pobreza y marginación.

Los niños resilientes

Para que un niño se considere resiliente ---aunque todos los niños de hecho lo son solo depende de los elementos del contexto que sean favorables para serlo--- el desarrollar cualidades propicias en el contexto expresadas en actitudes favorables de la familia, deben ser las que favorezcan la resiliencia: Atención de necesidades básicas, expresiones afectivas, clima familiar saludable, sin conflictos que perjudiquen a los integrantes familiares y actitudes propicias para el protagonismo infantil. Actitudes favorables del entorno social: escuela y comunidad: vienen a ser las actitudes que desarrolla el entorno social en los niños y vienen a favorecer la construcción de la resiliencia infantil; entre otras tenemos: gestión de servicios básicos para el desarrollo infantil como salud, alimentación, vivienda, educación, recreación y cultura. Así mismo expresiones de intercambio afectivo y finalmente las actitudes favorables para el protagonismo infantil.

Los niños educables, es necesario que las familias primero y la escuela después los provean de los elementos necesarios para que sean educables.

Las expectativas y/o dificultades de los padres representan y dependen para que el niño sea considerado por la escuela como educable, ya que existen condiciones previas que la escuela les impone para acceder y participar del proceso educativo: La escuela primaria necesita alumnos competentes, participativos, con conocimientos previos, que cuenten con un ambiente familiar adecuado: luz, lugar para estudiar y hacer tareas; así mismo pide el auxilio de los padres: de tiempo completo, y cuenten con información sobre libros y documentos de apoyo en tareas y contenido científico, que los niños cuenten con

posibilidad de asistencia a centros de documentos, donde los padres tengan un trabajo seguro y por consecuencia un salario que les permita la adquisición de lo necesario en el aspecto de manutención salud y educación, que los niños posean una adecuada alimentación, estén sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, que vivan en un ambiente de afecto y con ausencia de violencia y alcoholismo.

La escuela también les pide a los niños, la internalización de un conjunto de representaciones, que tengan valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Tener capacidad de dialogo, de adaptación al aula, y en este caso conocer y hablar “adecuadamente” el idioma en que se dictan las clases, otro elemento con que deben contar en esta comunidad es el saber y tratar con extraños, reconocer la autoridad sin censura alguna del docente “portarse bien”, respetar las normas institucionales y a los docentes, reconocer el valor de las obligaciones, saber y asumir compromisos, que sean capaces de adaptarse al entorno escolar, se les pide capacidad de individualización y autonomía, se les exige experiencia escolar que les permita acceder a materiales y útiles necesarios, que sean capaces de cumplir con rutinas cotidianas, disponer del estímulo y acompañamiento de los adultos, que cuenten con predisposiciones emitidas y desarrolladas en las familias, que sepan usar las libretas y lápices, estar expuestos permanentemente a estímulos de aprendizaje, por medio de libros, internet, tv, y otros, disponibilidad del tiempo necesario para que el niño este expuesto a espacios que estimulen el desarrollo de sus capacidades básicas, contar con todo el tiempo que requiera para permanecer en la escuela y recibir los estímulos necesarios de enseñanza-aprendizaje.

Los problemas de educabilidad que enfrentan niños

La educabilidad se define y exige desde la escuela, pero se debe desarrolla principalmente desde la familia y la comunidad. Los problemas de educabilidad se originan porque las familias no pueden garantizar la preparación de sus hijos para las exigencias de la escuela, pero además porque la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar este déficit en las capacidades de las familias y atender a la diversidad cultural y lingüística. En la comunidad de estudio la mayoría de los elementos del contexto son desfavorables.

En efecto, el proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial incide y es de suma importancia, pues le da la significatividad a su vida, es en la familia donde inicia y representa proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de la misma, y que requiere de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia que se encuentran en torno a él, pues esta afectividad que se pudiera impregnar en sus primeros años, le significa en la memoria y lo deja marcado a un modo de reacción y adaptación, al recibir estímulos necesarios, esta marca vendría a ser la resiliencia posibilitándolo el salir adelante y en cualquier momento: cuando el niño tiene buenos principios: vinculación segura de un hogar apacible, el niño, en caso de verse sometido a una situación adversa, será capaz de movilizarse en busca de un sustituto eficaz. Pero cuando el niño ha sido formado en una familia en donde los padres han forjado un ambiente familiar contradictorio y si la cultura los hace callar y si la sociedad los considera como niños ineptos e inhábiles esto los subsume en la ineducabilidad y asiliencia y les será más difícil salir de este medio, pero a pesar de esto muchos de ellos lo harán.

Primero tenemos que reconocernos como seres humanos con valores y potencialidades y en ese espejo mirar también a los otros con una visión holística que apunta al crecimiento, al fortalecimiento interior y al cultivo de la autoestima, así como el pluralismo e interculturalidad entendidos como el reconocimiento y aceptación del otro en sus particularidades.

Bibliografía

- Abbagnano y A. Visalberghi (2003). *Historia de la pedagogía*. FCE México-Buenos Aires.
- Adler de Lomnitz Larissa (1984). *Como sobreviven los marginados*. S. XXI 7a. Edición.
- Berger, Peter y Luckmann Thomas (1993). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, traducción Silvia Zuleta, Buenos Aires.
- Cicchelli-Pugeault, C y Cicchelli, V. (1998). *Las teorías sociológicas de la familia*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Geldstein, Rosa (1994). Las nuevas familias en los sectores populares. En “Vivir en familia”, de Catalina Wainerman (comp...). Buenos Aires UNICEF/ Lozada.
- Geertz, Clifford. (1995). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa 6ª reimpresión Barcelona.

Quintero Velásquez, Ángela María. *Trabajo social y procesos familiares*. Carlos Eroles coordinador documento mimeografiado s/f.

Krotz, Estéban (1993). *La cultura adjetivada*. Compilador UAM México.

López Néstor (2002). Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos- Documento de integración. Buenos Aires- OEA (en prensa)

López, Néstor y Tedesco Juan Carlos (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. iipe, UNESCO. Buenos Aires.

Martínez S. Jorge. et.al. (1979). *Búsqueda de un método que conduzca al conocimiento de los procesos internos de grupos marginados*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Centro de Estudios Educativos A.C Vol. IX tercer trimestre No. 3.

Navarro, Luis (2000). Chile. Equidad social y educación en los años 90. Buenos Aires, IPE-UNESCO, mencionado en López Néstor, Juan Carlos Tedesco. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en AL. Buenos Aires. IPE-UNESCO.

Pereyra, Carlos (2002). *La educabilidad*. Documento de Concertación presentado en la mesa del diálogo Argentino por el ministerio de educación. Buenos Aires.

Raffo, Gino (1997). La Resiliencia. En Revista Latinoamericana Fraser. Buenos Aires.

Salles, Vania (1991). Cuando hablamos de familia, ¿de qué familia estamos hablando? En Revista Nueva Antropología. Volumen XI No. 39. México.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés (1994). Familia Indígena y Unidad Doméstica. Los otomíes del Estado de México. UAEM. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. México.

Tenti Fanfani, Emilio (2002). La escuela desde afuera: sujetos, escuela y sociedad. Lucerna Diógenes. Buenos Aires.

Torres J., Mario (1985). Familia, trabajo y reproducción social campesinos en Honduras. COLMEX., México. Mencionado en Sandoval Forero, Eduardo Andrés (1994). Familia Indígena y Unidad Doméstica. Los otomíes del Estado de México. UAEM. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. México.

De la educación preescolar indígena a la educación preescolar intercultural. Una experiencia de 12 años en la escuela nacional para maestras de jardines de niños

María del Carmen Moreno Mota

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Resumen

En la ciudad de México la educación básica y normal, se han caracterizado como niveles destinados prioritariamente a la atención de la clase media y al establecimiento de un modelo educativo estereotipado y discriminador basado en supuestos valores igualitarios. La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, enfrentó a partir del año 1998 a la fecha el reto de construir, aplicar y evaluar alternativas orientadas a la formación de docentes con competencias interculturales para atender la diversidad en los jardines de niños y albergues tanto de la ciudad como del estado de México. La sistematización de esta lucha institucional por generar y mantener espacios, para el reconocimiento de la diversidad en la formación profesional, es lo que se expone en este trabajo.

Introducción

Hoy en día las asignaturas Regionales I y II que cursan las alumnas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) durante el 5° y 6° semestres de la licenciatura en educación preescolar, forman parte del plan de estudios 1999 validado de manera oficial. Sin embargo, el enfoque, contenidos y competencias que integran cada una, son el resultado de un proceso académico que inició hace doce años -en 1998- con la aplicación de un proyecto de servicio social vacacional en Centros Indígenas del Distrito Federal y comunidades del estado de México, propuesto como alternativa voluntaria al alumnado en el marco del entonces vigente plan de estudios 1984, que elevó en nuestro país a nivel de licenciatura la formación docente.

El análisis de las propuestas de servicio social vacacional vigentes hasta el año 2001 debido principalmente a la participación crítica y responsable de las alumnas, y la reflexión sobre las mencionadas asignaturas Regionales incorporadas a partir del ciclo escolar 2002 a la fecha, constituyen los momentos con base en los cuales se aborda en el presente trabajo la experiencia de la escuela con respecto a la construcción de alternativas de educación preescolar indígena -en sus inicios-, e interculturales actualmente.

El servicio social vacacional en centros indígenas urbanos del Distrito Federal y comunidades del estado de México: una experiencia innovadora en la formación de docentes preescolares

Ante el reto que representa la atención escolarizada de diversos sectores marginados de la población y el de encontrar una fórmula que al mismo tiempo de enriquecer el ámbito de formación de la educadora, brindara la posibilidad de atención (aunque de manera limitada) a niñas y niños indígenas en edad preescolar en el Distrito Federal y el estado de México, se instrumentó un proyecto de trabajo para el servicio social vacacional a realizar por las alumnas pasantes de la licenciatura en educación preescolar de la ENMJN.

Los objetivos del proyecto durante los períodos julio-agosto de 1998, 1999, 2000 y 2001 se orientaron a la construcción de una propuesta alternativa que permitiera, a la futura docente preescolar, sintetizar una experiencia educativa en un grupo étnico específico, lo que implicaba el reforzar la cultura indígena, la elevación de la calidad de la educación preescolar en dicho contexto y el enriquecimiento de su propia educación.

El primer paso que se dio para lograr esta meta fue establecer contacto con el entonces denominado Instituto Nacional Indigenista (INI) -organismo público descentralizado responsable de investigar, proponer, combinar y realizar acciones en beneficio de las comunidades indígenas del país-, donde se gestionó el pago de becas para las alumnas por parte de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) por prestación de servicio social en alguno de los espacios siguientes:

- “La casa de los mil colores”; asiste a niñas y niños indígenas de toda la República, quienes llegan a la ciudad de México para ser atendidos por el nivel de enfermedad que padecen.

- “Programa de atención a grupos étnicos de la Subdirección área metropolitana”; se orientaba prioritariamente a la búsqueda de alternativas para atender las condiciones inherentes a la pobreza extrema en la que viven dichos grupos en la ciudad.
- “Programa de atención a grupos étnicos en albergues regionales del estado de México”; se les brindaba atención bicultural y bilingüe, así como capacitación para el trabajo. La estancia de los niños en el albergue contemplaba apoyo alimenticio y hospedaje.

El siguiente paso fue la elaboración de un proyecto que nos permitió sistematizar y organizar el trabajo, para lograr la autorización de las instancias académicas de la ENMJN y de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), entidad responsable de autorizar, supervisar y regular las acciones del servicio social del total de escuelas normales del Distrito Federal.

Propósitos del proyecto

- a) Atender la responsabilidad social que como escuela formadora de docentes tiene la ENMJN, con las niñas y los niños indígenas preescolares.
- b) Concretar una propuesta alternativa, a partir de la prestación del servicio social vacacional, que permita al docente preescolar sintetizar una experiencia educativa en un grupo étnico específico, reforzar la cultura indígena, elevar la calidad de la educación preescolar en dicho contexto y enriquecer su propia educación.
- c) Generar criterios destinados a producir modificaciones en la formación de docentes de la ENMJN, orientados a brindar educación sistematizada a las niñas y niños indígenas preescolares del D. F. y del estado de México.
- d) Lograr una descripción del proceso educativo preescolar indígena a través de la observación de la práctica escolar, así como de su contexto sociocultural.
- e) Brindar la oportunidad a niñas, niños, padres y madres indígenas de conocer los propósitos de la educación preescolar.

- f) Mostrar como las alumnas pasantes de la licenciatura con base en los aprendizajes adquiridos a la fecha, están en condición de elaborar planes y materiales educativos acordes a las necesidades e intereses de los grupos indígenas.

Descripción de la experiencia

La experiencia de la puesta en marcha del proyecto de servicio social vacacional con niñas y niños indígenas preescolares, puede describirse a partir de 4 etapas:

Primera etapa: Difusión del proyecto e inscripción del alumnado

Esta actividad se llevó a cabo dando a conocer anticipadamente al total de las alumnas de tercer grado de la licenciatura los objetivos y organización general de la propuesta, para posteriormente identificar e inscribir con base en la documentación solicitada por el INI a aquellas que de manera voluntaria lo requerían. Durante los cuatro años de implementación del proyecto, se inscribió a un total de 137 alumnas para el trabajo en el D.F. (11 en “La casa de los mil colores” y 112 en predios de las delegaciones Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Iztapalapa, Tláhuac, Milpa Alta y Xochimilco), quienes trabajaron principalmente con indígenas triques, mazahuas y otomíes. Además, 14 en 6 albergues del estado de México (Rincón de los Pirules, San Miguel la Labor, San Onofre, San Gregorio, San Lucas Totolmoloyo y Santiago Oxtotoxie).

Segunda etapa: Curso de inducción para alumnas

Tuvo una duración de 40 horas, distribuidas en sesiones de trabajo vespertinas y visitas de observación a los espacios seleccionados para la prestación del servicio. Los objetivos planteados para el curso fueron:

- Concienciar a las estudiantes sobre la trascendencia del trabajo con infantes preescolares indígenas.
- Identificar los elementos teórico-metodológicos mínimos para el trabajo docente preescolar en comunidades indígenas.

Con relación a los contenidos abordados, pueden señalarse los siguientes:

- Características socioeconómicas, demográficas y culturales del grupo étnico específico.

- Proceso educativo preescolar con infantes indígenas: procesos de desarrollo, modalidades de intervención, elaboración de recursos, planeación, programas vigentes.
- Trabajo con padres de familia y comunidad.
- Técnicas para trabajo etnográfico

Tercera etapa: Realización de servicio social

La prestación del servicio abarcó el período comprendido de julio a agosto, con una duración aproximada de 240 horas por alumna. El trabajo realizado por las pasantes, durante este lapso, integró la puesta en marcha individual de los siguientes elementos técnico-pedagógicos: proyecto de trabajo; trabajo docente con grupos de infantes indígenas; planes de actividades; autoevaluaciones; diarios de campo; trabajo con padres de familia; difusión del servicio social en los predios y comunidades correspondientes; elaboración de recursos didácticos e informe de servicio social.

Ahora bien, tomando en consideración que el contexto en que las alumnas prestaron el servicio social fue diferente al que comúnmente conocían, es oportuno precisar algunas tareas específicas que tuvieron necesidad de ejecutar para atender a las niñas y niños indígenas:

En el Distrito Federal

- No se contaba con un lugar específico para el trabajo educativo (aula), razón por la cual acondicionaron junto con niños y padres de familia, tanto mobiliario (tablones y huacales) como espacio (lona con costales cosidos y cordones para cercar). El “salón”, tenía que instalarse diariamente pues se ubicaba en áreas de uso común de los habitantes del predio, o bien, en lugares públicos de la comunidad: camellones, parques, iglesia.
- Las alumnas enfrentaron en un principio, actitudes de resistencia por parte de los habitantes de los predios hacia su trabajo; negativas para permitirles ocupar el espacio y para que los niños participaran en sus acciones. Esto propició que el trabajo se realizara de manera colectiva, es decir, el total de alumnas coordinaba, con base en acuerdos previos, al total de niños que asistían diariamente.

- Las condiciones de espacio y de situación laboral de los padres de familia llevó a plantear un horario para las actividades con los pequeños de las 10:00 a las 13:00 hrs. y con padres de las 13:00 a las 16:00 hrs.
- Los días viernes de las 6 semanas que se realizaba el servicio, hubo sesiones vespertinas de planeación con las alumnas, el personal del INI y los docentes coordinadores del proyecto.

En el estado de México:

- El traslado de las alumnas a los albergues implicaba un tiempo promedio de 3 a 5 horas, y con dificultades de acceso, razón por la cual permanecieron en la comunidad de lunes a viernes, con la finalidad de atender a las niñas y los niños indígenas en un horario de 10:00 a 13:00 horas.
- Las comunidades no estaban enteradas de la prestación del servicio social, lo que trajo consigo actividades intensas de difusión y la elaboración de un censo de la población preescolar.
- Para asegurar la asistencia de las niñas y niños en edad preescolar, las alumnas recibieron la indicación de recibir a todas las niñas y niños en edad escolar (hermanos de los preescolares), así como planear, realizar y evaluar actividades también para ellos.
- Debido al período vacacional del personal de los albergues, las pasantes cubrieron además de sus necesidades personales (alimentación, aseo, seguridad) el cuidado, organización y aseo del plantel.

Cuarta etapa: Evaluación del proyecto

Las actividades de 1998 al año 2001, a partir de las cuales se evaluó el proyecto, fueron básicamente las siguientes: supervisión por parte de los responsables del proyecto y otros docentes de la ENMJN; revisión de la documentación entregada por el alumnado; revisión de informes de las instituciones receptoras del servicio; reuniones de evaluación; elaboración de informe final. Logros:

- Se contó con el apoyo de las autoridades de la DGENAM, de la ENMJN, del INI y de SEDESOL, para la realización del proyecto.

- Se concretó el proyecto de trabajo con un total de aproximadamente 1,370 niñas y niños indígenas preescolares (140 en el estado de México y 1,230 en la ciudad de México), que dio pauta para que en la ENMJN se reflexionará sobre la pertinencia y trascendencia de formar docentes para enfrentar este desafío educativo.
- Se detectó una gran participación y compromiso de la mayoría de las alumnas para incorporarse a los retos y responsabilidades que implicó la prestación del servicio social.
- Se verificó la integración de los contenidos curriculares que las alumnas habían recibido hasta el momento de la prestación del servicio social, ya que mostraron en las prácticas su aplicación al resolver de manera creativa diversas necesidades e intereses de niñas y niños indígenas preescolares.
- Se acordó por parte del INI y de la ENMJN la necesidad de firmar un Convenio interinstitucional, para dar continuidad a esta modalidad en la prestación del servicio social.
- Se identificó la posibilidad de que el trabajo con niñas y niños indígenas preescolares, se efectúe en la ENMJN no sólo con la prestación del servicio social, sino también en las prácticas educativas que las alumnas realizan.
- El acercamiento con los predios y comunidades indígenas, confirmó la necesidad de que la ENMJN continúe realizando y enriqueciendo las actividades académicas para el trabajo con este sector de la población.
- La respuesta y participación de niñas y niños indígenas, como de los padres de familia arrojó una valoración positiva al trabajo de las alumnas.
- Con base en la experiencia del servicio social, en el período comprendido de 1998 al 2001, 17 alumnas elaboraron sus documentos recepcionales y, presentaron los exámenes profesionales que les permitieron la obtención del grado correspondiente.

Limitaciones

- Las alumnas enfrentaron dificultades para identificar los contenidos a trabajar con las comunidades indígenas.
- Se detectaron limitantes metodológicas en las alumnas para el trabajo de campo a realizar en las comunidades.
- La participación de un mínimo de docentes de la ENMJN en la puesta en marcha del proyecto.
- Durante las seis semanas de prestación del servicio social, algunas de las alumnas presentaron una planeación irregular, incompleta o desfasada.
- En el caso del INI estado de México, hubo incumplimiento en algunos de los apoyos ofrecidos inicialmente (seguridad y elaboración de alimentos), lo que provocó inconformidad y descontento en algunas de las alumnas.
- La falta de difusión del proyecto originó especulaciones por parte de docentes y alumnas sobre los alcances y características del trabajo realizado.

II. Las asignaturas Regionales; una apuesta para formar docentes preescolares con un enfoque intercultural

Las propuestas programáticas iniciales

En 1996 la Secretaría de Educación Pública (SEP), puso en marcha el denominado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, cuyo ámbito de acción se inscribió en diversas líneas, siendo la transformación curricular una de las más importantes pues a partir de 1997, se reformularon a nivel nacional los planes y programas de las escuelas normales.

En el plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación preescolar aparecen en 5° y 6° semestres las asignaturas Regionales I y II respectivamente, cuya particularidad e incluso innovación permitió que los temas abordados en cada una, fueran seleccionados por las propias escuelas normales con la intención de convertirlos en “*espacios dedicados específicamente al estudio de aspectos relacionados con algunos problemas educativos característicos del estado o región y que requieran atención específica*” (SEP, 1999:47).

Ante tal requerimiento, y en consideración a la experiencia de servicio social con grupos indígenas del Distrito Federal y el estado de México implementada en la ENMJN, en el año 2001, la DGENAM nos convocó como coordinadores del proyecto a participar en la elaboración de los programas para ambas asignaturas.

A partir del ciclo escolar 2001-2002 y hasta el ciclo 2006-2007, las asignaturas se enfocaron al estudio de los siguientes aspectos:

- Regional I. “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”; este programa fue reestructurado en tres ocasiones durante los 6 años de su aplicación, debido a las necesidades de las prácticas docentes del alumnado y a las políticas educativas vigentes.
- Regional II. “La educación preescolar en las zonas urbanas marginales”.

Logros:

- Se trató de responder, en la medida de las posibilidades, a la responsabilidad que como escuela formadora de docentes representa el reconocimiento de la diversidad étnica en las instituciones preescolares, cuestionando el papel de la normal como institución formadora de profesionales de la educación para la atención prioritaria de la clase media urbana.
- Se contó con el apoyo de las autoridades de la DGENAM y de la ENMJN para la puesta en marcha de los programas.
- Ambas asignaturas fueron cursadas por 30 grupos de aproximadamente 35 alumnas cada uno, de 6 generaciones de 5° y 6° semestres de la licenciatura.
- Las estudiantes con base en un diagnóstico particular de las necesidades educativas de los niños, padres de familia, jardín de niños y entorno social, diseñaron, aplicaron y evaluaron propuestas educativas para la atención de niños indígenas que asistían a los jardines de niños en donde realizaron sus prácticas docentes.
- Se brindaron a las Educadoras de las instituciones en donde se desempeñaron las prácticas del alumnado, los referentes teóricos revisados en las asignaturas, con

respecto al conocimiento de los grupos indígenas originarios y migrantes en el DF y sus requerimientos educativos prioritarios.

- Se realizaron acciones de difusión de los programas en diferentes eventos académicos convocados por otras instituciones de educación superior: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Educación Pública, DGENAM y otras escuelas normales a nivel nacional.
- Los resultados de las propuestas de servicio social y de las asignaturas regionales I y II, nos posibilitaron la obtención de becas para la realización de estudios de maestría y doctorado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que sin lugar a dudas se han visto reflejados en la conformación de otras alternativas para el estudio de la temática en los niveles de educación básica y normal.

Limitaciones:

- La restricción de los espacios de práctica únicamente a jardines de niños, normada por el plan de estudios 1999 de la licenciatura, propició que la atención a los niños y las niñas indígenas de la ciudad de México, se limitará solamente a los que asisten a las instituciones preescolares oficiales.
- Resistencia de algunos formadores de futuros docentes de la ENMJN a asumir la responsabilidad de atender desde las instituciones educativas a la diversidad étnica de nuestro país.
- Discusión colegiada mínima para revisar y analizar en colectivo las propuestas de las asignaturas regionales.

Las asignaturas regionales hoy

A finales del 2007, a ocho años de la puesta en marcha del plan de estudios 1999 y a seis de los programas de las regionales, por iniciativa de la propia institución y ante la convocatoria de la DGENAM, se revisaron y reestructuraron nuevamente los programas con la intención de enriquecerlos, verificar su pertinencia y aplicarlos a partir del ciclo escolar 2007-2008.

Con base en el trabajo colegiado realizado en la ENMJN, se consensó que ambas continuarían con el enfoque hasta entonces planteado de *atención y reconocimiento a la diversidad*, pero no solamente en la dimensión étnica, sino al total de sus manifestaciones: económica, física, etaria, psicológica, política, social y cultural (familiar, de género, religiosa, sexual, lingüística, entre otras), lo cual marcó el **cambio** de un enfoque de educación preescolar indígena a un enfoque de educación preescolar intercultural. Se propuso así, la estructuración de las dos asignaturas siguientes:

Regional I: “Educación preescolar intercultural”.

Propósitos generales

“- Enriquecer en las futuras docentes el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, física, psicológica, económica y sociocultural, lo cual les permitirá construir propuestas de educación intercultural para favorecer desde el jardín de niños el desarrollo integral del niño preescolar.

- Propiciar la formación de docentes preescolares capaces de comprender que forman parte de una sociedad culturalmente diversa y de asumir crítica y voluntariamente **actitudes** comprometidas con las necesidades sociales que se presenten en los procesos multiculturales en que desempeñe su práctica educativa.” (Moreno, 2007:5).

Bloques temáticos:

- I. Diversidad y globalización;
- II. Diversidad y educación;
- III. Educación preescolar intercultural para atención a la diversidad.

Regional II: “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”.

Propósitos generales

“- Favorecer en las futuras docentes preescolares, la comprensión de la diversidad cultural y lingüística de los niños indígenas como un componente de la realidad social en los jardines de niños, a partir de lo cual propiciarán condiciones para su aprendizaje y desarrollo y, se tenderá a la construcción de relaciones caracterizadas por la tolerancia y el respeto a los pueblos indígenas.

-Posibilitar la formación de futuras docentes del nivel preescolar con sensibilidad, criterio, habilidades intelectuales y competencias didácticas para diseñar, aplicar y evaluar estrategias adecuadas para la atención con calidad de los requerimientos educativos de los niños indígenas en educación preescolar, provenientes de familias migrantes y originarios de la ciudad de México.” (Moreno, 2008:4).

Bloques temáticos:

- I. Derecho a ser y estar de los pueblos indígenas;
- II. Condición de los indígenas en la ciudad de México;
- III. Atención educativa a la diversidad étnica.

Logros:

- Las asignaturas se han aplicado a partir del ciclo escolar 2007-2008 hasta la fecha, con veinticinco grupos de tercer grado de la licenciatura.
- Las futuras licenciadas diseñaron, aplicaron y evaluaron “propuestas de educación intercultural” en los jardines de niños donde cubrieron sus prácticas docentes, situación que puso de manifiesto su propia construcción de competencias interculturales.
- Los contenidos abordados dieron pauta a que las futuras Educadoras replantearan el reconocimiento de la diversidad no sólo en el plano escolar, sino también en el personal, familiar y social.
- Se estudiaron propuestas teóricas innovadoras tanto nacionales como internacionales.
- Se invitó a reconocidos ponentes a compartir experiencias de educación intercultural.
- Se trabajó de manera colegiada con los compañeros docentes que coordinan la puesta en marcha de los programas, lo que enriqueció el análisis y reorientó algunos de los contenidos y actividades.

- Otras acciones derivadas principalmente de la experiencia de las asignaturas Regionales y que por lo tanto, se consideran como logros de este proyecto, son las siguientes:
 1. Participación en la elaboración del programa así como en la compilación de los materiales de apoyo, y en la coordinación del módulo “Educación Intercultural”, para alumnos y alumnas docentes en servicio de la Maestría en Educación Básica Internormales (MEBI) de la DGENAM.
 2. Asesoría sobre la temática a alumnas de cuarto grado de la licenciatura y de la MEBI, para la elaboración de su documento recepcional, y participación como sinodal de los exámenes profesionales para la obtención del grado.
 3. Invitación a participar en la coordinación de la nueva propuesta de la DGENAM para crear la Red Académica “Atención de la Diversidad y la Ciudadanía en la Formación Docente”.
 4. Se vislumbra la posibilidad de establecer Convenios con otras instituciones que desarrollan proyectos de educación intercultural: Escuela Nacional de Antropología e Historia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Almería, España.

Limitaciones

- La construcción de propuestas para atención a la diversidad en los jardines de niños de práctica, es considerada por la mayoría de los docentes de la licenciatura, responsabilidad prioritaria de la asignatura Regional lo que evidencia que no se identifica aún como *eje transversal* en el plan de estudios.
- Las actitudes de intolerancia y discriminación de algunas alumnas, formadores de docentes, educadoras en servicio y padres de familia de las instituciones de práctica, limita el alcance de las propuestas construidas.
- Conocimiento mínimo de algunos docentes de la ENMJN sobre las propuestas de educación intercultural vigentes en el nivel preescolar y normalista.

- Mínima aplicación en los jardines de niños de práctica de los programas para atención a la diversidad propuestos por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, situación que obstaculiza en ocasiones el trabajo de las alumnas sobre la temática.

Reflexiones finales

Frente al desafío que supone el diseño para la construcción de un futuro posible, que se fundamente en el ejercicio de las instituciones formadoras de futuras y futuros docentes preescolares, como la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), éstas no pueden permanecer ajenas a las necesidades que la diversidad étnica, económica, física, psicológica, política y sociocultural del país plantea para sus egresados.

Estamos convencidos que la construcción de una sociedad que reconozca, respete y valore las diferencias, es decir, una *sociedad intercultural* requiere el máximo de tolerancia a las diversidades como la afirmación de los valores básicos comunes, lo cual sólo será posible de ir *construyendo* cuando encontremos respuestas *colectivas* (escuela, familia, sociedad, Estado) orientadas a reconocer a los *otros* y las *otras* en condiciones de equidad, sin resaltar las diferencias en términos de desigualdad.

Tanto las propuestas de servicio social con niños y niñas indígenas como las asignaturas Regionales I y II puestas en marcha durante los once años que enmarca la presente ponencia, permiten identificar que específicamente en el ámbito educativo, es necesario brindar atención a los siguientes aspectos:

- Plantear el enfoque no para un nivel en particular, sino como un eje transversal en la Educación Básica y evidentemente en la Educación Normal.
- Brindar cursos de actualización para las docentes en servicio a partir de una propuesta intercultural.
- Establecer comunicación con la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar para realizar proyectos de educación intercultural comunes: jardines de niños – escuela normal.

- En consideración a que las asignaturas Regionales I y II pretenden atender las demandas prioritarias de la diversidad en la ciudad de México, su vinculación con las prácticas de observación y docentes a realizar por las alumnas de la Licenciatura, habrá de plantearse con base en el siguiente propósito: consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permitan conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región y cultura.
- Si bien las prácticas de observación y docentes propuestas por el Plan de Estudios 1999, se enfocan principalmente a Jardines de Niños dependientes de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, se sugiere como parte de las asignaturas regionales, la posibilidad de incluir prácticas de observación en otros espacios e instituciones que realicen acciones educativas para niños preescolares: albergues, predios y comunidades indígenas; casas hogar; internados; campamentos de migrantes; reclusorios; centros de desarrollo y estancias infantiles entre otras. Con la intención de que el alumnado conozca los diversos contextos en los que se encuentra la población preescolar y diseñen –y de ser factible apliquen-, estrategias para su incorporación a los Jardines de Niños.

Fuentes consultadas

Moreno Mota, María del Carmen

- 2007 *Asignatura Regional I. Educación preescolar intercultural. Programa y materiales de apoyo*, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.
- 2008 *Asignatura Regional II “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”*. Programa y materiales de apoyo, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México, 2008.

Secretaría de Educación Pública

- 1999 *Plan de Estudios 1999. Documentos básicos*, México.
- 2001 *Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la asignatura regional I y II*, México.

2007 *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México, 2007

Valverde, López Adrián y María del Carmen Moreno Mota

2001 *Asignatura Regional I “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”*. Programa y materiales de apoyo, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

2002 *Asignatura Regional I “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”*. Programa y materiales de apoyo, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

2002 *Asignatura Regional II “La educación preescolar en las zonas urbanas marginales”*, Programa y materiales de apoyo, México.

2003 *Asignatura Regional I “Factores lingüísticos y culturales de la educación preescolar para niños indígenas”*. Programa y materiales de apoyo, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Educación intercultural y convivencia escolar

Irma Isabel Salazar Mastache

mastacheirma @yahoo.com.mx

Resumen

En este escrito se enfatiza la necesidad de canalizar adecuadamente la diversidad infinita por la que nos caracterizamos los humanos en la sociedad y en la escuela. Se reflexiona, por lo mismo, sobre el sentido y el alcance de una educación intercultural frente al conflicto escolar. Considerando a la educación intercultural como la mejor apuesta pedagógica para lograr el reconocimiento a la diversidad escolar y una opción por el diálogo en función de constituir alternativas de mejora que permitan hacer de las instituciones educativas lugares seguros donde los alumnos de secundaria se ocupen únicamente por aprender y dejen de preocuparse por las amenazas, burlas e intimidaciones que reciben de sus iguales.

Introducción

La educación es un eje en la vida del ser humano, los aprendizajes en los diversos momentos de nuestro acontecer nos ayudan a sobrevivir y cubrir las necesidades apremiantes (trabajo, alimentación, salud, vivienda, relaciones sociales), por mencionar algunas. Pero si no tenemos las bases para lograrlo, para sentirnos parte de nuestro entorno y respetar la diversidad cultural, social, religiosa y escolar a la que estamos expuestos y de la que formamos parte podemos caer en conflictos con nosotros y con los otros.

Es por ello, que el fenómeno educativo se ha vuelto hoy más complejo, se incluyen aspectos y elementos distintos para su análisis, por tanto investigar la educación y sus procesos debe considerarse además de interesante, prioritario, pues el futuro de generaciones de alumnos está directamente vinculado con los programas educativos que al tiempo de formar también modifican y transforman la formación del individuo con respecto a su contexto social, económico, político y cultural.

Mientras el mundo camina cada vez más rápido en cuestiones de tecnología y vanguardia, las prácticas intolerantes entre los seres humanos también se agudizan en la misma magnitud. En el terreno de la educación, específicamente en la formación secundaria, la mayoría de las veces esas actitudes de intolerancia ocultan un problema de inseguridad y/o de baja autoestima en las juventudes, mismo que les incita a que descarguen su furia manifestada en agresiones intraescolares sobre aquellos compañeros indefensos y vulnerables y sin dar tiempo para mediar y remediar esos conflictos ocasionados en su mayoría por las diferencias entre iguales, hacen que el *bullying* y la *intolerancia a la diversidad* se conviertan en prácticas cotidianas al interior de las aulas de clase, dejando secuelas en algunas de sus víctimas para toda su vida.

La intolerancia como práctica común en las aulas

En la actualidad son varios los factores que giran en torno y al respecto de las juventudes y los grupos sociales a los que pertenecen, motivo por el cual, los adolescentes se han vuelto foco de atención de diversos estudios en los que se aplican distintas teorías y se proponen variadas estrategias y herramientas de solución. Sin embargo y a pesar de ello, la realidad violenta que se vive dentro de las aulas de clase y debido al no reconocimiento de la diversidad, no disminuye, por el contrario, es incesante.

Estudios recientes plasmados en el libro titulado *El cuerpo como campo de batalla*¹⁷ describen que las practicas violentas al interior de las escuelas secundarias en el Valle de Toluca afectan a las juventudes mexiquenses; convirtiendo a los estudiantes en víctimas y victimarios de sus propios escenarios y repercutiendo en su rendimiento escolar.

Otro elemento que hace constar que la diversidad social, cultural y áulica no es aceptada por los estudiantes, se dio a conocer en 2008, mostrando los resultados de la primera encuesta nacional de exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas públicas de educación superior¹⁸ y del cual extraemos lo siguiente:

54 por ciento de los estudiantes manifestaron que no les gustaría tener como compañeros en la escuela a enfermos de SIDA; otro 52.8% les desagradaría compartir clases con personas no heterosexuales; el 51.1% desaprueba trabajar con alumnos con capacidades diferentes; otro 38.3% con jóvenes que tengan ideas políticas diferentes; mientras que el 35.1% con jóvenes que tengan una religión diferente.

16.3 por ciento de los estudiantes declaró la violencia forma parte de la naturaleza humana y otro 16% justifica la agresión a alguien porque le quitó algo y el 13 por ciento de los encuestados aceptó que los hombres les pegan a las mujeres por instinto.

¹⁷ *El cuerpo como campo de batalla*, escrito por versa sobre una parte muy particular y oscura de la convivencia suscitada (hacia el interior y entorno mismo) en las escuelas de nivel secundaria del Valle de Toluca, Estado de México, seguramente la cara más consternante del vivir de los estudiantes, inmersos todos ellos como actores en la trama hiriente de la violencia sea como ejecutor, víctima o simple y llanamente como espectador. Denominándose a la trama, en el trance concluido, como la fuerza destructiva de la violencia en la escuela, se trata pues del lado oscuro de ésta, su cara menos presentable (Velázquez, 2009).

¹⁸ El 21 de abril de 2008 se dieron a conocer los resultados de la primera encuesta nacional. El levantamiento fue realizado por el Instituto Nacional de Salud Pública en 2007, encuestando a 13, 104 alumnos de entre los 15 y 19 años de edad de los subsistemas federales, estatales y autónomos.

El 44.6% de los hombres y el 26. 2% de las mujeres reconoció haber abusado de sus compañeros; mientras que el 40.4% y 43.5, en el mismo orden, aceptaron que han ignorado; el 39.3% y el 18.5% han puesto apodos ofensivos; el 36.5% y 35.3% han rechazado; y el 22.5% y el 31.3% habla mal de sus compañeros.

Un 56.9% de los alumnos se sintió muy criticado en su casa, un 58.5% le es difícil hacer amigos, un 62 .9% se asusta con facilidad, 65.6% se pone nervioso cuando los mayores le dicen algo, 72% se siente nervioso y 84.9% se pone nervioso por muchas cosas.

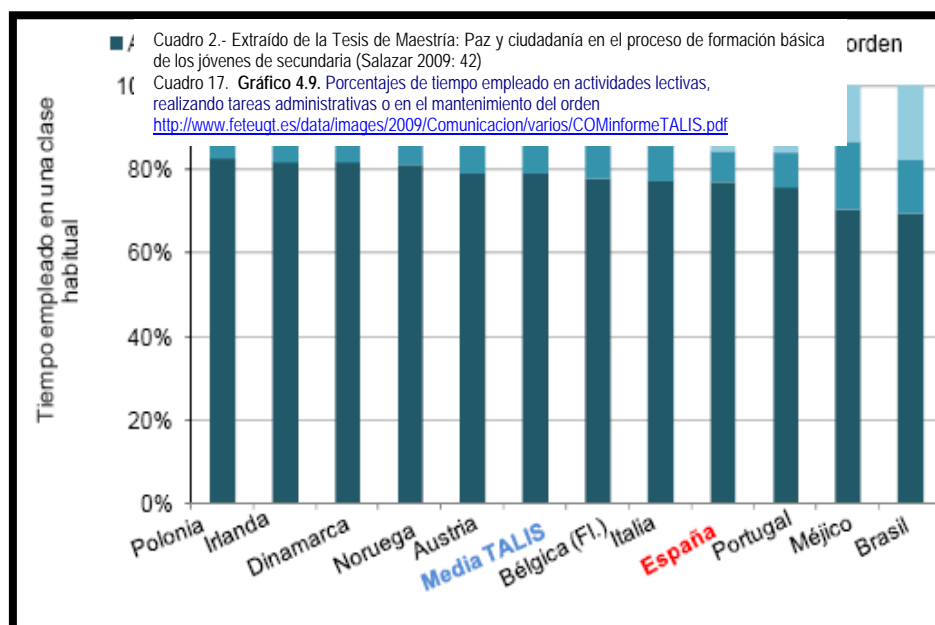
El porcentaje de alumnos que afirma que con sus padres no se lleva bien es de 61. 8%; un 58.6% afirma que sus padres les presta atención cuando le hablan; el 49.9% les cuentan sus problemas, 47.8% les habla de lo que piensan sin sentirse mal, 45.5% les demuestra afecto con facilidad, 36.7% les cree lo que le dicen, el 37.2% saben cómo se sienten sin preguntárselo; y un 36.7% les expresa un sus verdaderos sentimientos e intentan comprender su punto de vista.

Cuadro 1.- Extraído de la Tesis de Maestría: Paz y ciudadanía en el proceso de formación básica de los jóvenes de secundaria (Salazar 2009: 42)
Cuadro 3. Un trabajo en internet: "Encuesta Nacional de Exclusión, intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas", septiembre 26 de 2008.
<http://72.52.156.225/Estudio.aspx?Estudio=encuesta-exclusion-intolerancia-violencia-escuelas-publicas>, visitado el 20 de julio de 2009

Por su parte, los resultados de la prueba *Teaching and Learning International Survey*) TALIS¹⁹ determina que de entre once países México ocupa el primer lugar *en tiempo de enseñanza perdido*, debido a que, los profesores emplean la mayor parte de su tiempo clase en tratar de mantener orden al interior de su salón de clases y otro tanto a realizar tareas administrativas.

¹⁹ TALIS que en su traducción oficial al español es Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje. Elaborado por la organización de la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), aplicado a 27 países entre ellos México y dado a conocer el 16 de junio de 2009.

El



resultado de estos estudios (el de exclusión y TALIS), crearon entre los involucrados del quehacer educativo distintas reacciones de asombro, desacierto e incomodo, pero también generaron una alternativa, al dar a conocer entre líneas que la actitud, las emociones, el cariño, el cuidado y sobre todo el reconocimiento a la diversidad y la aceptación de la interculturalidad escolar influyen de forma determinante en las juventudes escolares y se manifiestan en su evaluación educativa.

Interculturalidad y Bullying

Hablar de interculturalidad en el ámbito escolar es abordar los derechos humanos y la universalidad de los valores con respecto a las diversas culturas que conviven en ese determinado escenario, en palabras de Edgar Morín: la cultura está constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, ideas, valores, mitos, que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad...La cultura mantiene la identidad humana en lo que tienen de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico. Las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular. Pero en realidad, también son abiertas: integran en ellas no solamente saberes y técnicas sino también ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes. Las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras (Morín, citado en Casillas y Santini, 2009:43).

Bajo esta concepción de cultura es como se intenta explicar en este trabajo, la interculturalidad en el aula de clases de secundaria. Esas distintas formas de enfrentar el día a día, de intentar convivir dentro de un mismo espacio y de asimilar los conocimientos al mismo tiempo pero en distintas perspectivas y dimensiones es lo que provocan que al interior de las aulas de clase de secundaria se viva una interculturalidad y al mismo tiempo una intolerancia entre iguales, originando que sea la convivencia escolar un elemento fundamental tanto para la estabilidad emocional del estudiante, como para su rendimiento académico.

Con respecto a los derechos humanos, todos sabemos que se constituyeron en un parámetro hegemónico, por una cultura occidental y con un respaldo católico. También, todos sabemos que la mayoría de las veces esos derechos humanos hoy se transgreden y no se

cumplen en su totalidad. Además, se ignoran, se dosifican, se condicionan y se reprimen, dejando a los humanos sin posibilidad de ejercer esos derechos que le fueran derogados un día para que disfrutara responsablemente de su libertad y autonomía.

Los salones de clase son escenarios ideales que permiten a partir de la agresión intraescolar, demostrar, por un lado que los procedimientos educativos tradicionales y diseñados en un contexto homogéneo hoy ya no son suficientes y no porque sean obsoletos, sino porque no alcanzan a explicar y a cubrir las necesidades tan diversas de los estudiantes. Por otro lado, esas prácticas agresivas que denotan exclusión, intimidación, humillación y violencia hacia los alumnos y entre los alumnos abren la puerta al temor, a la mentira, al miedo y al silencio entre sus víctimas, según el estudio de Luz María Velázquez, realizado en Secundarias del Estado de México en el años de 2006:

Los alumnos de secundaria han sido violentados en sus derechos humanos tanto por los pares, como por adultos; lo han vivido como una experiencia atentatoria contra su autoestima y dignidad: 60.9% ha sido insultado, 49% robado, 28.4% amenazado, 25.7% excluido, 29% golpeado, e incluso abusado sexualmente (1.68%) por sus compañeros, 17.5% ha sido insultado por un profesor y 4% ha recibido golpes; los padres también los han maltratado (17.7%), (Velázquez, 2009: 147).

Este tipo de escenarios al que se exponen los estudiantes de secundaria pareciera consecuencia de la modernidad que impera en nuestros entornos; sin embargo esas actitudes y acciones crueles y desgarradoras no son nuevas, siempre han existido; lo que ha cambiado es la divulgación que se les hace y las armas que se utilizan para amenazar y violentar y a las víctimas. La intimidación escolar, también conocida como bullying se traduce en peleas, agresiones físicas o psicológicas que se caracterizan por pretender e aislamiento social del agredido, mediante la circulación de difamaciones, amenazas o críticas que aluden a rasgos o limitaciones físicas.

Intimidar, someter, amedrentar y oprimir a los estudiantes del grupo o de la escuela son solo algunos sinónimos del bullying; y que efectivamente se le conoce como la manifestación más elevada de violencia que existe dentro de las instituciones escolares; haciéndose presente cuando una de las partes no está dispuesta a hacer valer sus derechos o garantías y permite que se manifieste la desigualdad entre iguales.

Las diferencias provocan que los estudiantes la pasen no del todo bien en la escuela, propiciando un ambiente escolar donde la conducta intimidante se incrementa constantemente; la discriminación entre compañeros se da a la menor provocación detonando expresiones violentas en las aulas; las exclusiones entre compañeros cada día se vuelven más habituales y colocan a la violencia escolar como parte de la realidad de los estudiantes afectando sus emociones y convirtiéndose en un obstáculo que imposibilita el propósito de la educación.

La mayoría de los jóvenes se asustan ante prácticas de intimidación, exclusión u hostigamiento, son llamados con apodos, y sus pertenencias son robadas por sus compañeros, las risas provocadas por algún malestar físico, por no acertar a la respuesta solicitada por sus profesores o por tener algún accidente al interior del aula es suficiente para ser blanco de burlas al igual que el incorporarse de manera extemporánea a la institución o el ausentarse por semanas de clases por motivos de salud, situaciones que agravan las posibilidades de exclusión entre los alumnos.

...no solo se trata de saber de qué estamos hablando, sino de cómo evitar o transformar el problema para lograr que la escuela siga haciendo su función social de educar para la vida, la salud, los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos, lo que queda dañado cuando se toleran agresiones gratuitas como las que implica el *bullying*. (Elliott, 2008:22)

Los jóvenes de secundaria en el Estado de México no quedan exentos de este tipo de maltrato verbal, físico, psicológico o social, los jóvenes mexiquenses no se sienten seguros dentro de sus escuelas, por el contrario, al interior de sus aulas y pasillos viven las agresiones y burlas; las humillaciones y arrebatos; la intimidación y el sometimiento quebrantando su dignidad.

Los sentimientos que acompañan el atropellamiento de sus derechos son: impotencia, desencanto, rabia, odio, resentimiento, vergüenza, vulnerabilidad, además de contar con inadecuados o insuficientes recursos para manejar la situación y, en algunos casos, aducen que su incursión por el camino de las drogas es debida a esta incapacidad de no saber qué hacer o cómo reaccionar frente a esta violencia (Velázquez, 2009:148)

Con mucha frecuencia el estudiante que acosa a otro compañero (chico bull) suele estar rodeado muy rápidamente de una banda o grupo de acosadores que se suman de manera

unánime y gregaria al comportamiento de hostigamiento contra la víctima, tal vez por temor, tal vez por falta de personalidad, tal vez por la nula cultura de la denuncia o por miedo a ser su siguiente víctima. Conocido también como grupo de espectadores, se encargan de incrementar las manifestaciones de agresión hacia las víctimas y sin saberlo y con el simple hecho de hacerse presentes y guardar silencio hace que el chico bull crezca, domine y continúe intimidando.

El bullying no es una práctica nueva ni algo que esté de moda, el bullying ha existido desde que existe la educación pública y privada, desde que existe la rivalidad entre compañeros de clase. Entonces se podía clasificar ahí a los típicos gandayas que robaban el almuerzo, quitaban el dinero o amenazaban por conseguir un objetivo, hoy el grado de violencia se ha elevado, los medios de comunicación se han encarado de difundirlo y los estudiantes tienen miedo de ir a la escuela, hoy el bullying se traduce en peleas, agresiones físicas o psicológicas que se caracteriza por pretender el aislamiento social del agredido, mediante la circulación de difamaciones, amenazas o críticas que aluden a rasgos y limitaciones físicas. Hoy nuestros alumnos están siendo chantajeados, amenazados y acosados.

Por otro lado, la violencia es una reacción destructiva ante el conflicto que, en sus diversas manifestaciones, impide generar relaciones que valoren el respeto, la igualdad, la tolerancia y, por ende, la justicia. Prevenir el bullying no es algo ni fácil, ni rápido ni sencillo, pero se debe comenzar a hacerlo. Terminar con las prácticas de bullying y comenzar a prevenirlo es toda una cultura que lleva sus procesos de aceptación inmersos. Pero por sobre todo se debe tener presente que el bullying se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas que optan por el silencio.

Hasta aquí, lo anterior expuesto, demostrada que el panorama de nuestras escuelas ha cambiado los últimos años; hoy al interior de sus aulas conviven distintas culturas, por tanto se requieren distintas pedagogías, distintos métodos de enseñanza, distintas técnicas y herramientas de aplicación y ejecución, y diversas formas de evaluación. El modelo educativo ante la compleja realidad que viven los alumnos no puede, ni debe, ni es justo

que siga siendo el mismo que hace años; un modelo impuesto para todos, según criterios hegemónicos que restringen.

La interculturalidad en las aulas

Las juventudes que ocupan las aulas para estudiar la secundaria en estos días se caracterizan por tipos de religión, de familia, de situación económica, de nacionalidad; asociados a modos de pensar, de percibir, de sentir y de actuar. Distinguiéndose así, unos de otros y produciendo significados, visiones, culturas y formas diversas en el vestir, en el hablar, en el actuar y en la interpretación de la realidad; como diría Ana Ornelas, el salón de clases significa y presupone formas de interacción específicas, orientadas por objetivos preestablecidos institucionalmente, pero matizados por los sujetos particulares, en torno a temas y contenidos curriculares...es precisamente el sujeto el enlace *cotidiano* entre los macrosocial y la microsociedad de la vida y del proceso escolar (Ornelas, 2007:56), por su parte Pérez Sánchez, evidencia que las instituciones aparecen como un lugar de encuentro, de negociación y como el eje articulador de los procesos socioculturales confrontados en el contexto (Pérez, 2005:17). Imposible entonces seguir distinguiendo a los jóvenes solo por su edad. Es tiempo de comenzar a verlos como categorías sociales agrupadas bajo el mismo fin.

La educación intercultural, aun cuando admite distintas interpretaciones, constituye en la actualidad la mejor apuesta pedagógica para intervenir en los escenarios escolares. La educación intercultural, se dispone a modificar los modelos culturales que transmite la escuela en consonancia con la nueva realidad, lo que supone transmitir actitudes, valores y contenidos de carácter más universal, sin desatender las tareas comunes, puesto que no se trata de restarle a la educación, sino de sumarle la interculturalidad. La educación intercultural es una nueva forma de educación desde la diversidad.

La declaración Universal de la UNESCO, sobre la diversidad cultural, reconoce el 2 de noviembre de 2001 a la diversidad como “patrimonio común de la humanidad”. El término “diversidad cultural” ha sido utilizado en primer lugar como referencia a la diversidad de

un sistema cultural para designar la multiplicidad de sub-culturas que comparten un conjunto de valores y de ideas fundamentales. El propósito de aceptar la diversidad en los escenarios de enseñanza debe implicar el respeto y el enseñar a respetar lo diferente. Sin embargo sabemos que ante las diferencias surge el conflicto y es su proceso de mediación lo que llevará al éxito o al fracaso, a la aceptación o al rechazo de la interculturalidad educativa.

Hablar de mediar conflictos, es aceptar las injusticias y las exclusiones entre los alumnos de secundaria, pero mediar conflictos también lleva implícito el dar oportunidad a los involucrados para que externen sus inconformidades. Nos referimos entonces, a todo un proceso de negociación a través del diálogo, en el que los argumentos darán la pauta a las negociaciones y el mediador tendrá que buscar los argumentos suficientes para que ambas partes lleguen a un común acuerdo.

La manera más sencilla de querer entender un conflicto es partir de la situación en las que dos personas no están de acuerdo con la forma de actuar de una de ellas; sin embargo, casi siempre asociamos el conflicto con situaciones negativas que llevan a tratar de evitarlos, evadirlos o eliminarlos. Sin embargo, los conflictos, son situaciones de vida cotidiana, que pueden ocurrir en el ámbito familiar, laboral, cultural, social, religioso y educativo.

Así como existen distintos conceptos y posturas para abordar el conflicto, también existen varias alternativas para resolverlos. Algunas radicales que pretenden eliminarlos de una manera violenta, y otros más que proponen el uso de métodos pacíficos para lograr su mediación.

Los conflictos desde la metodología para la paz pretenden detener la violencia y la agresión entre los involucrados, facilitando los procesos de negociación, intentando al mismo tiempo resolver las causas que dieron origen al conflicto tratado. Dicho de otro modo, si no se trabaja para modificar la causa, difícilmente se resuelve el conflicto. En el proceso de negociación de conflictos o de su transformación en relaciones pacíficas es pertinente considerar aspectos auxiliares como la imaginación, la calma, el dominio de pasiones, la

posibilidad de llegar a consensos que permitan lograr su transformación. En este último las partes involucradas deben definir la forma y el contenido de la negociación con un enfoque hacia el futuro más que hacia el pasado. El medidor del conflicto debe mantenerse al margen y no imponer el resultado, la imparcialidad responsable que demuestre facilitará la comunicación y la colaboración. De este modo la honestidad se hará presente en el proceso de mediación y no será necesario que alguien pierda, puesto que ambas partes quedan satisfechas.

Cabe señalar que la transformación de conflictos puede tener enfoques distintos: el diálogo, la empatía, la tolerancia, la aceptación de la diversidad, y la solidaridad con algunas de las herramientas que permiten establecer una comunicación entre las partes implicadas sin provocarles mayor enojo. Por ello es importante considerar la postura de Jiménez:

Entrenar a los niños en la estrategia de la lucha no violenta y en las experiencias educativas de comunidades no violentas, así como también enseñarles la no-cooperación, la desobediencia civil y la resistencia civil, ante la injusticia institucionalizada, de tal manera que todo en conjunto favorezca el desarrollo de su fuerza interior. (Jiménez, 2009:173)

Y es que la mediación puede resultar una técnica muy favorable de resolución de conflictos escolares de una manera sana, sin perder los objetivos principales de la mediación: reducir el ambiente hostil que impera en las aulas, mejorar las relaciones entre estudiantes y profesor y mejorar e incrementar la participación de los estudiantes elevando de este modo su autoestima. Por tanto, se sugiere que sea el profesor o profesora quien adopte el papel de mediador y busque por este medio una sana convivencia escolar. Como lo indica Sandoval, la inquietud de invitar al sector educativo, social y político a erradicar la comparación y trabajar para lograr la concientización de los niños, con el interés de fomentar un pensamiento crítico que permita exterminar las prácticas discriminatorias y, al mismo tiempo, formar en las aulas, desde temprana edad, la tolerancia, la aceptación y el respeto a los otros... (Sandoval, 2009:14).

En resumen, educar en el camino de la diversidad escolar a las juventudes de secundaria implica que los profesores estén consientes de las realidades que enfrentan sus alumnos, implica comprometerse no con la institución educativa, sino con los humanos que la

conforman y de este modo hacerlos comprender que las distintas culturas que ahí se interculturalizan pueden hacer uso de la mediación para impedir que los conflictos causados por la intolerancia hacia las diferencias lleguen a convertirse en actos violentos.

La educación intercultural, desde este ángulo puede generar grandes oportunidades de desarrollo entre los estudiantes. La educación intercultural, debe tener como base bien fundamentada a la convivencia escolar para lograr aprender el arte de vivir con otros, de tolerar las diferencias y de reconocer sus derechos como humano; la convivencia escolar debe ser aprehendida y practicada de manera constante entre la comunidad escolar, debido a los altos índices de acoso e intimidación que los estudiantes sufren, pero sobre todo por esas actos de crueldad que no solo les dejan marcas de manera físicas, sino heridas profundas que se hacen presentes durante toda su vida.

Comentarios finales

Atender a la diversidad es no olvidar que para el profesor dentro de su aula los “otros” son sus alumnos, por ello debe buscar frente a la diversidad de opiniones de sus estudiantes, ideas comunes; y frente a la interculturalidad de motivaciones y emociones aquellas estrategias diversas para tratar de adaptarlas a sus alumnos que así lo demanden.

Lo anterior me lleva a solicitar una aceptación de la interculturalidad educativa desde las aulas de clase, buscando primero el reconocimiento de sí para entender la existencia del *otro*, bajo el parámetro de igualdad.

Atender a la diversidad en el aula es partir de la *identidad cultural y colectiva*; hacer que el profesor logre que cada alumno como individuo se relacione con el otro, con aquel que es diferente a él y lo reconozca; atender a la diversidad en el aula, es aceptar a la intolerancia como el detonante principal de la violencia.

Aceptar la diversidad escolar, implica saber convivir con los otros diferentes, en sus construcciones, reconstrucciones y destrucciones, culturales y sociales en tiempos de la globalización. Pero también las relaciones entre los hombres, la sociedad y la comunicación

se encuentran mediadas por la exclusión, la marginación y la posición de la comunicación hegemónica, como elemento determinante de la competitividad. (Sandoval, 2008:29).

No olvidemos que hoy en día la realidad de las aulas evidencia una gran diversidad de estilos y ritmos de aprendizajes entre los alumnos situación a la cual el profesor debe responder con estrategias de enseñanza adecuadas que respeten y valoren las características particulares de cada educando. Pero más allá de las capacitaciones que puedan surgir para mejorar la calidad educativa, más allá de las reformas educativas y los discursos orientados al desarrollo de las competencias y la práctica de valores; la aceptación a la diversidad en aula y el respeto a la diferencia y los *derechos del otro* deben servir como plataforma para reconocer y practicar esa educación intercultural hoy solicitada por las juventudes de secundaria.

Referentes bibliográficos

CASILLAS, Muñoz María de Lourdes y Santini Villar Laura (2009), *Universidad intercultural. Modelo educativo*, Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, Universidad Intercultural, Secretaría de Educación Pública.

ELLIOTT, Michele (2008). *Intimidación. una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México. Fondo de Cultura Económica.

JIMENEZ, Bautista Francisco (2009). *Saber pacífico, la paz neutra*. España. Editorial de la UTPL.

ORNELAS, Ana (2007), *Comunicación y vida cotidiana escolar en la sociedad contemporánea*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

PÉREZ, Sánchez Sergio (2005), *Escuela, etnia y religión*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Colección Tesis.

SANDOVAL, Forero Eduardo Andrés (2009), *Dimensión socioantropológica de la cultura*. Revista controversias y concurrencias latinoamericanas, No. 1, pp 71-104.

SANDOVAL, Forero Eduardo Andrés (2008), *Desigualdad y diversidad social y cultural en el mundo globalizad*. En Desarrollo y globalización, pp19-45. Pisa: Pisan Papers.

VELÁZQUEZ, Reyes Luz María (2009), *El cuerpo como campo de batalla*, Gobierno del Estado de México.

Indígenas universitarios

Manuel Buenrostro Alba

Departamento de Ciencias Sociales de la UQROO

Introducción

Los pueblos indios de México, entre ellos los mayas de Quintana Roo, han quedado fuera de los proyectos de nación impulsados desde el gobierno mexicano. México es un país multicultural, a pesar de que muchas de las políticas nacionales, desde el siglo XIX a la fecha han tratado de borrar la diferencia cultural a partir de programas encaminados a la creación de una nación homogénea. Entre ellos, la llamada educación indígena “bilingüe y bicultural”, buscaron “integrar” a los indígenas al proyecto de nación. Estos y otros conceptos fueron utilizados para justificar el intento de etnocidio: integración, aculturación, progreso, civilización, asimilación, mexicanización. Los pueblos indios mantienen sus diferencias culturales a pesar de los diversos intentos y de las distintas políticas encaminadas a borrar sus características culturales. Guillermo de la Peña, destaca que se puede ser indio y a la vez ser mexicano, sin perder la identidad. Afirma que los propios pueblos indígenas pugnan por una “ciudadanía étnica”, dentro del proceso de democratización de México (De la Peña, 1999: 284).

Pero cuando no se respeta la diversidad cultural, expresada en valores, prácticas, instituciones y conocimientos de un pueblo, cuando se ignoran los conocimientos tecnológicos indígenas, cuando la jurisdicción y autoridades indígenas no tienen valor legal y son ignoradas y menospreciadas, existe una relación de dominación/sumisión. Esta relación tiene un aspecto subjetivo, como la vergüenza, la timidez y el sentimiento de inferioridad (Gashé, 2007: 624-625). Según Gashé, los pueblos indios se encuentran en esta situación debido a que han sido discriminados y menospreciados históricamente. Además de que los no indígenas han sido “educados” a partir de sentimientos de superioridad sobre los “otros”, los indígenas.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Autores como Guillermo Hoyos, destacan que existe una relación entre ética y política frente al proceso educativo. Hoyos menciona que es importante entender la función que tiene la formación de valores dentro del proceso educativo. A partir de dichos valores, se prepara a los ciudadanos como miembros de la sociedad civil. Lo anterior, tomando en consideración a las sociedades abiertas, plurales y democráticas (Hoyos, 1998: 13). Estamos entonces frente a una propuesta de construcción de interculturalidad y ciudadanía. Para Hoyos, durante el proceso educativo es necesario defender un “nuevo” *ethos* cultural, con el fin de concebir de manera crítica a la ciencia y a la tecnología. A partir de ahí, la ética podrá incidir “...en la convivencia ciudadana y en la democratización de la democracia” (Hoyos, 1998: 13).

Un concepto que forma parte de esta discusión, es el de multiculturalismo. Parekh plantea que el multiculturalismo se apoya en tres bases. Primero, hay que reconocer que todos vivimos en “comunidades culturales”. Segundo, es necesario entender que cada cultura tiene sus puntos fuertes y sus debilidades, y por lo tanto se pueden beneficiar del diálogo con otras culturas. Una cultura debe ser “abierta”. Y tercero, para lograr esta clase de diálogo, es necesario que exista igualdad de oportunidades. Lo anterior con el fin de que todos puedan acceder a la esfera pública, comprometiéndose con ella. Esto se logra, entre otras cosas, a partir de una educación intercultural, lo que significa hablar el lenguaje de los otros al igual que el propio.²⁰ Dentro de la ciudadanía diferenciada no existe la integración. Bajo esta perspectiva, se tendría que construir una relación diferente a partir de relaciones equitativas entre distintos sectores y culturas. Parekh cuestiona el modelo que pretende la asimilación, ya que este modelo trata de homogeneizar creando una cultura nacional. Bajo la lógica de este modelo, las culturas deben perder sus rasgos culturales para poder formar parte de la sociedad mayor. Si no aceptan esta condición, son discriminados. Frente a esto, Parekh plantea un modelo multicultural, partiendo de la crítica a la diferencia entre lo público y lo privado (Parekh, 2000: 1-5).

Pero ¿qué es esto de la interculturalidad?, como algunos autores llaman a la interacción de diversas culturas, Gashé plantea que tiene que ver con la relación entre la sociedad indígena y la sociedad y cultura urbana. Tradicionalmente se trata de una relación

²⁰. Tomado de la página de Internet www.aulaintercultural.org

de dominación/sumisión. Incluso destaca que “hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales”, y más afirma que “...la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista”. Por lo que no basta con modificar comportamientos para eliminar la relación de dominación y que las relaciones sean “horizontales”, ya que todos los “no indígenas”, tienen internalizado un sistema de valores que reproduce una idea de superioridad frente al indígena (Gashé, 2007: 627-628).

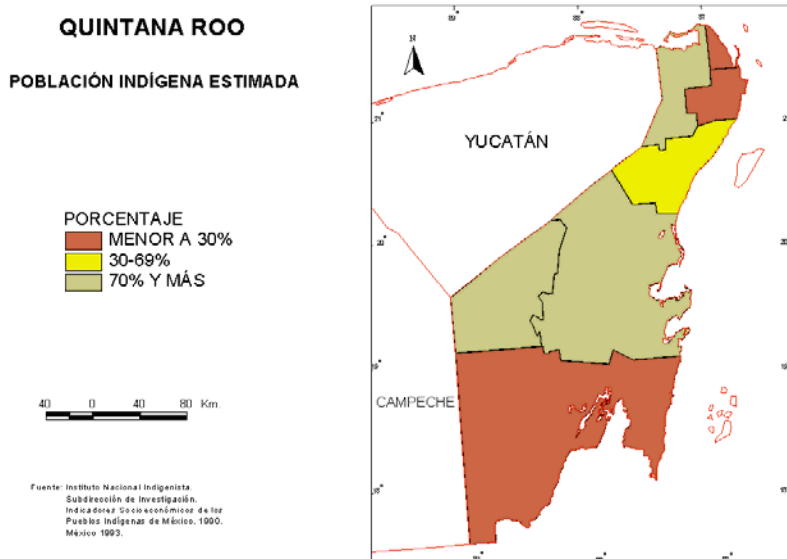
Gashé propone formar a individuos, a través de la educación, capaces de afirmarse a sí mismos frente al conjunto de las fuerzas de dominación. El autor critica las posturas “angelicales” que idealizan a los pueblos indios, aunque considero que él mismo idealiza a los indígenas al afirmar que “...muchas de las sociedades indígenas actuales son igualitarias en la medida en que en su seno ofrecen pocas oportunidades para el ejercicio egoísta del poder, es decir para que uno domine sobre otros” (Gashé, 2007: 635). Para eliminar la relación de dominación/sumisión, plantea un tipo de relación que llama “libertadora/democrática”. Pero el autor destaca que no basta con que el poder pase a manos de un indígena, si el indígena no instaura un ejercicio democrático del poder. Por eso propone una “democracia activa”, donde las sociedades indígenas sean organismos de punta y ejemplos de esta “forma activa de democracia”, y no rezagos de la historia (Gashé, 2007: 641). A partir de la educación intercultural, se logrará formar individuos libres, en una relación más horizontal entre la sociedad urbana y la indígena.

En México lograr un acceso a una educación universitaria y de alta calidad, sigue siendo un gran reto para las poblaciones indígenas históricamente marginadas (Petrovich, 2005: 8).

El acceso a la educación superior en México es un privilegio. Una de cada cinco personas puede asistir a este nivel educativo. Si además se vive en una situación de marginación, hay que enfrentar diversos obstáculos para acceder, permanecer y concluir los estudios superiores. El número de estudiantes indígenas que pueden estudiar este nivel, es mínimo (Schmelkes, 2005: 9).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

El Estado de Quintana Roo se divide en 8 municipios, siendo tres de ellos en los que se concentra la mayor parte de la población indígena: Felipe Carrillo Puerto, José María



Morelos y Lázaro Cárdenas. Actualmente, los alumnos indígenas mayas inscritos en la Universidad de Quintana Roo (UQROO) provienen de alguno de estos tres municipios.

Vale la pena destacar que el sistema educativo de Quintana Roo, está compuesto por 1,491 escuelas con 224,873 alumnos y 10,332 maestros. Al nivel Superior y Normalista corresponden 22 escuelas, 7,883 alumnos y 721 profesores. En la mayoría de las comunidades de origen maya el tipo de educación que reciben no es el más adecuado. Gran parte de ellos asisten a telesecundarias y, las escuelas de educación media superior se encuentran a varias horas de camino de sus hogares. Por otro lado, la educación superior, no se encuentra al alcance de ellos, ya que no existe el nivel licenciatura cerca de sus comunidades (Romo, 2006: 75-76). Las distancias desde las comunidades de origen, hacia la UQROO, varían entre 4 y 6 horas, debiendo tomar distintos trasportes, lo que propicia que los estudiantes indígenas tengan que buscar un lugar para vivir mientras realizan sus estudios, ya que no podrían viajar todos los días.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Por otro lado, el estado de Quintana Roo, representa un serio rezago educativo. El nivel de escolaridad promedio es de poco más de siete grados de educación básica, con un índice de 9% de analfabetismo; 22% de adultos no tienen la primaria terminada. Esta situación, se acentúa aún más en los municipios de la zona maya, concentrándose ahí los mayores índices de analfabetismo y reprobación en educación primaria. Aunado a esto, existe un bajo nivel socioeconómico. Por otro lado, la cobertura de la educación superior, en la población que fluctúa entre los 20 y 24 años de edad, es de apenas el 9%. Prácticamente la educación superior en el Estado, comenzó apenas en los años setentas, con programas en Ingeniería y en el área Administrativa.

El interés por comprender la situación que viven los estudiantes de origen maya está relacionado con la experiencia de tres años de trabajo (del 2003 al 2006), al frente de la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de la UQROO, proyecto financiado por la Fundación Ford y la propia UQROO. De esta experiencia, surge un testimonio que vale la pena citar para comprender mejor la importancia de realizar un estudio de este tipo. Se trata de un alumno indígena maya, actualmente egresado de la UQROO, que narró su experiencia al llegar a la Universidad. A continuación, reproduzco íntegramente dicho testimonio, el cual registra la redacción y ortografía tal y como lo escribió Juan:

“Yo me llamo Juan Caamal Yam y en ésta quiero darles a conocer de los problemas a las cuales nos enfrentamos nosotros como indígenas. En mi caso me decidí venir a estudiar en la UQROO de Chetumal sin tener recursos económicos. Llegando a Chetumal me doy cuenta que no conozco a nadie, no tengo donde estar, no tengo lo económico y por tanto qué voy a comer. Esto es el problema que tienen muchos. De la escuela donde vengo egresamos 27 y yo soy el único que salí y aquí también estoy y quiero demostrar el interés que tengo por seguir y terminar una carrera. También quiero mencionarles que estoy muy preocupado, porque aunque tengo el entusiasmo y el interés por estudiar, mis papas no me pueden ayudar, ellos son campesinos, y lo poco que gana apenas les da para solventar los gastos de la casa. De esta manera estoy buscando la forma cómo me pueda ayudar la UQROO con alguna beca u otro apoyo.

Además estoy en una ciudad donde no conozco a nadie. Llegando a la universidad me puse en contacto con Servicios escolares, y me hablaron de un programa sobre apoyos a provenientes de zonas indígenas. Viendo la necesidad que tengo, me gustaría que aprueben ese programa, porque me

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

ayudarían mucho, y después a cientos de estudiantes que aspiran estudiar una carrera que por problemas como el mío, les impiden.

De esta manera, mi principal problema, y el de muchos es que no cuento con el recurso económico para pagar la colegiatura, no tengo dónde hospedarme y carencia para el alimento”. (Juan Caamal, 20 años de edad, comunidad de X-Pichil, municipio Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo).²¹

Actualmente la Universidad de Quintana Roo cuenta con 384 estudiantes indígenas mayas inscritos en todas las carreras y en todos los semestres de la UQROO. Cada año más jóvenes han seguido el ejemplo de Juan Caamal, y otros que se han aventurado antes y después, por su cuenta, o con el apoyo de amigos, vecinos y familiares, a salir de sus comunidades para poder realizar estudios universitarios.

El presente trabajo trata de dar a conocer algunas de las experiencias que viven los jóvenes indígenas mayas antes, durante y posterior a su experiencia como estudiantes de la Universidad de Quintana Roo.

Se han retomado sólo tres historias de vida que pretender dar voz a muchos otros jóvenes indígenas mayas que muchas veces pasan desapercibidos por las aulas, las oficinas, y todos los espacios universitarios. Ser estudiante universitario y seguir siendo maya, es una experiencia que sólo podíamos conocer a través de esta metodología.

Las historias de vida presentadas corresponden a jóvenes que nos dedicaron su tiempo, entre clases, descansos, horarios de comida, preparación de exposiciones y repaso de apuntes para presentar exámenes. Por ello les estamos muy agradecidos, ya que como veremos en las experiencias narradas, estos jóvenes están en situaciones de desventaja frente a otros estudiantes. Alguna vez un estudiante indígena maya me decía “o saco la fotocopias para la clase, o como el día de hoy, porque no tengo dinero”. Efectivamente, aún estamos muy lejos de alcanzar la equidad e igualdad de oportunidades, algo que ahora se ha tratado de nombrar con el concepto de interculturalidad, o educación intercultural.

Las historias de vida contienen una descripción de los principales acontecimientos y experiencias más destacados de la vida de cada persona. En cada historia de vida se trató de

²¹. Vale la pena destacar que este testimonio lo hizo Juan por escrito a petición de una de las encargadas del área de Servicios Escolares de la UQROO, en el año 2003.

ordenar los relatos de tal modo que permitieran mostrar los sentimientos, modos de ver y perspectivas de cada entrevistado. Como documento antropológico, la historia de vida ilumina sobre rasgos sociales significativos de los hechos narrados. Al reunir cada historia de vida, se trató de identificar etapas y periodos diversos a partir de las perspectivas de los protagonistas. En las historias de vida es imposible incorporar todos los datos. Algunos datos no son pertinentes con los objetivos de esta investigación (Bogdan y Taylor, 1987: 174-175).

Aunque originalmente conté con la autorización de los tres jóvenes para usar sus nombres verdaderos, decidí utilizar nombres ficticios. Esto debido a que las historias de vida reflejan información sobre familiares que no se sabe si estarían de acuerdo en que sus nombres aparezcan en este libro. Por otro lado, las comunidades de origen son muy pequeñas, en comparación con algunas ciudades y pueblos del estado, por lo que utilizar los nombres originales implicaría saber de quién se trata. Las historias reflejan además información que los jóvenes aceptaron compartir en espacios acordados y que tal vez ahora, al ser egresados dos de ellos, cambien de opinión.

Se utilizó también el método genealógico, pero como se verá sólo nos interesaba identificar el nivel de estudios de los jóvenes entrevistados, sus padres y sus hermanos. Al tratarse de estudiantes, en los tres casos no tienen descendencia, y tampoco pusimos énfasis en el nivel de estudios de los hijos de sus hermanos y hermanas. Esto porque muchos de ellos apenas están cursando el nivel de preescolar, y otros tiene sólo algunos meses de edad. En este caso preferí utilizar la frase de “otros estudios”, aunque muchas veces se trate de niveles de preescolar y básicos. Tampoco me extendí hacia la línea horizontal de los padres, ya que no se trataba de construir toda la genealogía, sino, únicamente de mostrar los niveles educativos de su generación más cercana. Aunque un rasgo central del método genealógico es recoger todo lo que sea posible de la condición social de cada persona incluida en las genealogías (Rivers, 1975: 86), no me extendí a mostrar más información que la que está relacionada con el nivel de estudios. La concreción y la posibilidad de estudiar temas abstractos sobre bases concretas (Rivers, 1975: 93), me convencieron de la necesidad de incluir estas genealogías. Decidí colocar después de cada historia la genealogía correspondiente con el fin de que la información pueda ilustrar mejor los datos

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

proporcionados por cada estudiante. Al final de las conclusiones se desglosa la simbología utilizada en las genealogías.

En cada caso, fueron entre cinco y seis horas de grabación. Aquí incluimos los datos que consideramos más importantes para comprender mejor estos Retratos Culturales de los mayas. He querido dar un panorama desde las primeras experiencias de los estudiantes, con el fin de que la información sobre la Universidad pueda contextualizarse con datos sobre las distintas experiencias educativas. Por ello, las historias se remontan hasta los que alcanzaron a recordar los estudiantes de sus primeras experiencias escolares.

Sin permiso para estudiar

Alma María P. P., es originaria de la comunidad de Tihosuco, municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, nació en 1986, tiene 22 años. Está estudiando el cuarto semestre de la carrera de Turismo Alternativo en la Universidad de Quintana Roo. Su familia está conformada por sus padres, ella y seis hermanos, dos varones y cinco mujeres. Su padre se dedica a las labores del campo y su madre a las labores del hogar. En cuanto a los estudios de la familia, sus hermanos tienen los siguientes estudios:

El hermano mayor se llama Juan y estudió en la Escuela Normal de Bacalar, Quintana Roo. Estudió para atención de niños con capacidades diferentes. Es casado y tiene un hijo varón.

La siguiente, es mujer, se casó cuando tenía 16 años y se llama María. No termino la escuela primaria. Su madre se enteró que no iba a la escuela cuando la mandaron llamar. Tiene tres hijos hasta ahora, dos hombres y una mujer.

Después sigue Guadalupe, también está casada, tiene dos niñas hasta el momento. Ella estudió para maestra de educación inicial en la Universidad Pedagógica Nacional de Felipe Carrillo Puerto.

Su hermana Rosa terminó el bachillerato y se fue a trabajar a Playa del Carmen. Es casada y tiene un hijo.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Su otro hermano se llama Carlos, estudió en la Universidad de Quintana Roo, pero no termino la carrera. Es casado y tiene dos hijos varones.

Luego sigue Alma María, con ella regreso más adelante.

La más pequeña se llama Blanca. Acaba de terminar de estudiar el Colegio de Bachilleres y está tratando de ingresar a la Universidad de Quintana Roo. Es soltera.

Alma María nos cuenta sobre sus experiencias escolares lo que recuerda en cuanto a sus maestros, sus compañeros, y cómo llego a la Universidad de Quintana Roo.

“Comencé mis estudios en el preescolar bilingüe, no me acuerdo muy bien de cómo fue. En mi pueblo hay varias escuelas así, casi una en cada colonia. Yo no fui al que estaba en mi colonia, porque mi primo que no quería ir a la escuela, y yo me acuerdo que mi tía dijo que fuera con mi primo porque estaba mejor. Yo si quería ir. Me acuerdo que en las mañanas, mi primo pasaba corriendo por afuera de mi casa y se escapaba y se iba a esconder. Ni conmigo quería ir mi primo a la escuela.

Yo aprendí a hablar en español porque mi papá habla más el español y él siempre nos ha hablado a mis hermanos y a mí en español. Mi mamá sí nos habla en español, pero no siempre y no mucho, muy rara vez. No me acuerdo cuando aprendí a hablar maya. Sólo lo aprendí así nomás.

Luego fui a la primaria del pueblo, que se llama Guerra de Castas. Siempre tuve un buen promedio. Los maestros me preparaban para presentar exámenes de conocimiento y luego concursábamos con otras escuelas, yo una vez quedé en tercer lugar.

En la primaria sólo tuve compañeros que eran del mismo pueblo y uno que otro hijo de maestro que llega al pueblo a vivir y que su hijo estudiaba con nosotros. En el pueblo había tres escuelas primarias.

En la secundaria si llegaban muchachos de otros pueblos. La mayoría de los maestros eran de ahí, o se quedaban a vivir en el pueblo. Debido a mi promedio, siempre tuve la oportunidad de recibir apoyo, becas de Solidaridad y de colegiatura para no pagar. Tenía que caminar mucho, porque la secundaria está en las afueras del pueblo y en mi pueblo no hay taxis, sólo bicicleta. Nuestros maestros y nosotros siempre hablábamos en español en la escuela.

Yo participaba en las fiestas de mi pueblo, fiestas de gremios y baile de cabeza de cochino. Nos poníamos el traje y bailábamos. Pero a mí no me gustaba que luego los borrachos llegaban a sacar a las vaqueras para bailar y no me gustaba.

Para entrar a bachilleres hice examen, pero no determinaba que uno se quedara o no, ya que todos se quedaban. También tuve buen promedio. Me gustaba la escuela porque hacíamos proyectos de ecología, hacíamos viajes de prácticas y participábamos en los festivales; los fines de semana nos tocaba hacer deportes. Mi promedio bajó pero creo que fue por el cambio. En el salón había personas que no conocía, que venían de otros pueblitos. El cambio de escuela, de amigos, de maestros, no sé, pero mi promedio bajo al principio. Pero al final me recuperé y subí mi promedio. Los compañeros que venían de los pueblitos tenían problemas porque querían decir algo y no hilaban bien sus ideas. Entre ellos hablaban maya. En el inglés no se les entendía bien.

Yo hablaba maya en mi casa, con mi mamá, porque yo a veces le hablaba en español y ella me contesta en maya, y yo le empiezo a hablar en maya, sólo que no sepa una palabra se la digo en español. Con mis compañeros de escuela casi no hablaba en maya. Sólo cuando salía al parque y veía a una persona grande sí le hablaba maya.

Al terminar el bachillerato, yo no pedí permiso para seguir estudiando. Lo pensé por el esfuerzo que significaba, pero no les avisé a mis papás y pensé que mi papá no me iba a decir que no. Yo siempre quise estudiar por ellos, para darles gusto y que vean reflejado su esfuerzo por darnos educación. Decidí venir a Chetumal a la Universidad de Quilatan Roo. Primero quería estudiar relaciones internacionales, pero después me cambié de carrera a turismo alternativo.

Presentamos el examen varios compañeros de mi pueblo, y yo obtuve el promedio más alto de ellos. La carrera de relaciones internacionales la escogí porque a mi papá le gusta mucho la política. Pero siento que no era lo que yo quería porque sólo veíamos lo teórico y siento que si sales no sabes hacer algo práctico. A mis papás no les dije que me iba a cambiar de carrera, sino hasta que ya lo había hecho y no me dijeron nada, ni me regañaron. Mis papás me han apoyado con mis gastos de mi carrera y con la beca de promedio. Me gusta el turismo alternativo porque hay un campo laboral bastante amplio. Tengo conocimientos teóricos y prácticos.

Aquí me siento en desventaja económicamente. La carrera siento que es cara. Muchos de mis compañeros siempre compran de lo mejor para las prácticas. Yo siempre trato de economizar y a veces compro cosas usadas. Pero en las clases no me siento en desventaja.

He tenido la suerte de recibir el apoyo de la mayoría de los maestros. Pero en algunas clases prácticas hay maestros que hacen grupos con sus preferidos. Y no promueven la igualdad del grupo. En una ocasión un maestro decidió quiénes iban con él porque no cabíamos todos en el microbús. Escogió a sus consentidos. En mis prácticas gracias a dios nunca he tenido un accidente. A mis papás no les platico mucho de lo que hago. A mi mamá no le gustaba mucho mi carrera, cuando le platiqué de qué se

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

trataba se preocupó y cada vez que salgo se preocupa más. Mi papá confía en lo que yo estoy haciendo. En Chetumal comparto un cuarto con una muchacha de mi pueblo. Tenemos pocas cosas, un mueble, el “refri”, una plancha, lo más necesario. A veces me voy cada cinco días a Tihosuco.

En las prácticas siempre hemos vivido experiencias muy buenas con mis compañeros. Una vez entramos a una caverna muy profunda, fue cansado, pero me gustó mucho. Cuando llegamos al final de la cueva, observamos cristales muy bonitos, que nunca había visto. Este ha sido uno de los mejores momentos de mi carrera.

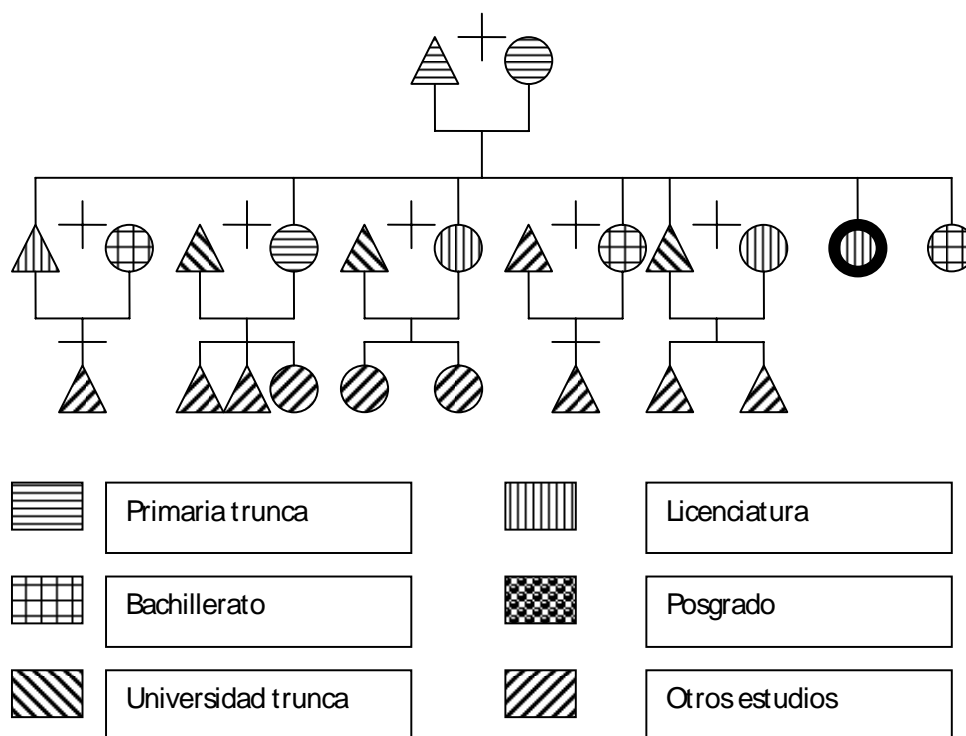
Lo que más desagrada es que yo esperaba más preparación por parte de los maestros de la carrera. Algo que no me gusta es que casi siempre son los mismos maestros que nos dan todas las materias.

Con los compañeros de mi salón muy rara vez convivo fuera de la escuela. Ellos siempre hacen fiestas, se reúnen, pero ahí casi no voy yo. No me gusta mucho salir con ellos, porque les gusta tomar mucho.

Me interesa seguir estudiando. Uno de mis objetivos es hacer una maestría en educación, o algo así.

Hasta aquí la primer historia. Antes de pasar a la siguiente historia, vale la pena destacar una breve reflexión. Según algunos autores, la igualdad no debe de ir en contra de la excepcionalidad, ya que todos los individuos son singulares, únicos y diversos. El respeto a los otros debe de basarse en el respeto a la diferencia. Si partimos del principio de que todos somos iguales, las excepciones implicarán exclusiones sociales, discriminación, racismo y burlas. Los sistemas educativos de todos los niveles, y en particular las universidades, no han estado exentas de discriminación y racismo. En muchos casos las propias instituciones educativas, de manera voluntaria o involuntaria, recrean y reproducen reglas, normas, costumbres y valores que se alejan del objetivo de formación de seres humanos íntegros (Barrón y Flores-Crespo, 2006: 13-23).

Genealogía Alma María P.



Abogado maya

Carlos Huchín C., tiene 23 años, nació el 7 de febrero de 1984. Es originario del poblado de José María Morelos, municipio del mismo nombre, Quintana Roo. Acaba de terminar la licenciatura en derecho en la Universidad de Quintana Roo. Él completa un número de ocho hijos, todos varones. Su padre es campesino y siempre se ha dedicado al campo. Su madre siempre se ha dedicado al hogar y cuidado de él y sus siete hermanos. En cuanto a los estudios de la familia, sus hermanos tienen los siguientes estudios:

El mayor se llama Nazario. Tiene 32 años, es casado y tiene un hijo. Estudió en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en Felipe Carrillo Puerto. Terminó la licenciatura, pero no está titulado.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

El siguiente se llama Manuel. Está casado, tiene 29 años y también estudio en la UPN de Felipe Carrillo Puerto, tampoco está titulado. Tiene dos hijos, una niña de dos años, y un niño de 6 meses.

Armando, el siguiente hermano, es soltero y tiene 27 años. Inició el bachillerato, pero no terminó. Reprobó algunas materias y dejó de estudiar. Comenzó a trabajar en el campo por 2 años y luego migró a Cancún para trabajar allá.

Los tres primeros, Nazario, Manuel y armando, tuvieron el apoyo del Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE) para poder realizar sus estudios.

Carlos es egresado de la Universidad de Quintana Roo de la carrera de Derecho. Sobre él regresaremos más adelante para conocer su experiencia.

Su siguiente hermano se llama Jorge. Tiene 21 años y está estudiando el cuarto semestre de la licenciatura en economía y finanzas en la Universidad de Quintana Roo. Esa carrera fue su primera opción. También ha contado con apoyo de CONAFE por dos años, al terminar el bachillerato.

Su siguiente hermano se llama Alfredo. Tiene 20 años y acaba de terminar de estudiar el bachillerato. Va a estar un año en CONAFE para contar con una beca y poder ingresar a la Universidad de Quintana Roo. Le interesa estudiar la licenciatura en lengua inglesa.

Después, está su hermano Rogelio. Tiene 16 años y está estudiando el segundo año de secundaria. Reprobó cuarto año de primaria.

El hermano menor, Javier, tiene 14 años y está estudiando el primer año de secundaria en José María Morelos.

Todos estudiaron en la misma escuela primaria en José María Morelos, Quintana Roo, que se llama Vicente Guerrero. Y también todos estudiaron en la misma secundaria, en el mismo poblado. Se trata de la Secundaria Federal Número Cinco, Andrés Quintana Roo. Los que estudiaron más allá de la secundaria, lo hicieron en el Colegio de Bachilleres plantel José María Morelos.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

En su caso y el de todos sus hermanos, desde muy pequeños aprendieron a hablar en español, sus padres no les enseñaron a hablar en maya. Sus padres se comunicaban en maya entre sí, Carlos piensa que en ocasiones se comunicaban en maya para que él y sus hermanos no “escucharan” (o entendieran) lo que estaban platicando sus padres. Poco a poco fueron entendiendo lo que hablaban sus padres. Desde que estaban en CONAFE comienzan a entender un poco la lengua, e incluso toman cursos de maya. Carlos lo aprende ya en la adolescencia y en la Universidad de Quintana Roo es en donde más lo practica y lo perfecciona. A pesar de que aprendió la lengua hasta una edad avanzada, él siempre se ha identificado como maya. Al menos desde que recuerda, él se ha sentido maya, se identifica como maya.

Conozcamos ahora en su propia voz cuál ha sido su experiencia como estudiante de origen maya. Tomamos como referencia desde los recuerdos más remotos que tiene Carlos en cuanto a educación escolar se refiere.

“Yo empecé a estudiar el kinder en el Jardín de Niños que se llama Huitzilopochtli, en José María Morelos. Yo me acuerdo que me llevaba mi mamá y no me quería quedar, me salía otra vez y siempre quería ver la televisión en mi casa. Me gustaba ver los carritos que salían en la tele. Incluso me escapaba de la escuela sólo para ir a ver la televisión. Me peleaba con los niños con tal de no quedarme en la escuela. Me agarraba de la maestra para no quedarme, ella se llamaba Luisa. Una vez me escapé y me fui a mi casa. Mi mamá me dijo que no me volvería a llevar y pasé mucho tiempo sin ir al kinder.

Ya luego empecé a ir a la primaria y sí me gustaba ir. Recuerdo mi primer día de clases, cuando fui me tocó sentarme con mi primo. Incluso le piqué el ojo con un lápiz y empezó a llorar. Mi maestro se llamaba Patricio Dzul Polanco, y me dio clases también en la secundaria. Las dos eran escuelas normales, nunca asistí a una escuela bilingüe.

Había varios de mis compañeros que sí sabían maya, pero nadie hablaba maya en la escuela. Todos hablaban el español y castellano. Hasta las bromas eran en español. Sólo la gente mayor hablaba maya. Todos los niños o chavos, hablaban puro español, porque eso les enseñaron.

En ese tiempo, en José María Morelos no había caminos ni calles como ahora. Ni siquiera había pavimento, sólo brechas por donde se andaba a pie o en bicicleta, ya que no era posible circular en automóviles. Donde está actualmente la primaria, terminaba la calle y ya no vivía más gente de ese lado. Donde está el Bachilleres terminaba Morelos. Es más, bachilleres estaba en el monte. Del otro extremo, la gasolinera era el final de Morelos,

no se extendía más. Del lado del hospital era el último pedacito, ya no había más gente de ese lado. Y del último extremo, casi por la secundaria terminaban todas las casitas.

Sólo había tres primarias, la Vicente Guerrero, la Agustín Melgar, y la Benito Juárez; y sólo funcionaba un turno. Las escuelas marcaban el final del pueblo. Hoy existe otra primaria, la Carlos Lugo López. Cuando yo pasé al segundo año, me tocó en la tarde, porque se abrió ese turno debido a que había muchos alumnos. Me dio clases un maestro que se llama Alejandro.

Mis abuelos y mi papá hacían las primicias en la milpa, hacían *huajicol*, que son como tortillas gruesas y las hacen en *pib*, las entierran y las cosen con piedras calientes en un hoyo, pero yo nunca le puse atención a eso. Sabía que hacían unos rezos y comida que cocían en pailas porque iba mucha gente. Mas que nada yo no me incluí en eso tal vez porque yo soy evangélico, tal vez por mi mamá que nunca nos inculcó esas cosas. La familia de mi papá es católica, pero la de mi mamá es evangélica. Yo asisto al templo, soy evangélico, pero soy maya.

Iniciando la primaria me gustaba ir a la escuela, pero ya luego no le eché ganas. Yo inicié con puros sietes y como valían los seis, tuve varios seises. En segundo año igual, no hacía mis tareas. Les hablaban a mis papás y les decían que no estaba haciendo nada, que echaba relajo y me peleaba a cada rato. Empezaban a regañarme en mi casa cuando yo llego. Yo les decía que no me gustaba estar en la tarde, ya luego me pasaron en la mañana y era lo mismo. En tercero tenía una maestra que se llama Lorena. Ella, si no hacías tu tarea, agarraba tu oreja y te la aplastaba pero con su uña y duele mucho. O sino tiene su varita y te pega, y puro pega la maestra.

Llegué en cuarto de primaria y no le echaba muchas ganas. Pero la maestra dijo el que salga con mejor promedio este año le voy a regalar este juego de dominó. Yo empecé a echarle ganas, pero no lo alcancé, una muchacha me ganó y ella se lo llevó. Cuando estaba en quinto de primaria empecé a trabajar con la tía de mi mamá. Ella vende comida y a veces yo iba a comprar lo que ella necesitaba, más que nada la ayudaba en eso.

Iniciando el quinto de primaria yo si le echaba ganas. De repente una vez mi mamá fue a la reunión a la escuela y le dijeron que casi no hago mi tarea. Y entonces me dijo mi mamá ¿a qué horas vas a dejar de trabajar? Porque eso no le está haciendo bien a la escuela. Y ya, dejé de trabajar y empecé a ir bien en la escuela. Ya en sexto de primaria yo salía bien en mis exámenes. Mi maestro me invitó a participar en el concurso de conocimiento, y creo que esa vez gané la fase de las primarias de Morelos, pero la segunda fase ya no la pasé. Salí con el promedio más alto de sexto año de primaria, tuve nueve punto dos.

Yo tuve beca de Solidaridad desde primero de primaria. Daban unas cajas de despensa y pagaban cada mes. Mi mamá iba a cobrar; ella se encargaba de administrarlo. No me acuerdo cuánto pagaban.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Terminando le dije a mis papás, quiero estudiar la secundaria. La historia y las matemáticas se me hacían fáciles, con el español tenía problemas, y todavía tengo faltas de ortografía.

En la secundaria, cuando inicié no conocía a nadie, porque me tocó con los de otras escuelas, sólo me tocaron dos de mis amigos de la primaria y pues con ellos platicaba. Fue la primera vez que llevé algo de inglés. Llega la maestra y escribe algo y no le entendía nada. Pero nunca tuve una situación de reprobación. No había aprendido nada de inglés sólo memorizaba las cosas y trataba de adivinar cómo van las palabras y frases. Hasta tercero de secundaria aprendí inglés.

Saliendo de la secundaria hice examen para entrar a bachilleres, mejor conocido como la máxima casa de estudios de Morelos. Tuve mucha facilidad con las materias de química, física y matemáticas. Y ya ahí, en el inglés salí bien. Ahí sí le ponía más ganas. Como se me facilitaban las matemáticas, muchos de mis amigos me pedían que les explicara los problemas del libro de álgebra y nos reuníamos después de la escuela.

Para entonces nomás sabía unas palabras de maya. De repente al bachillerato si llegaba gente que habla maya, porque venían de otras comunidades. Yo preguntaba ¿qué es eso, como se dice esto? Y así fui aprendiendo más. Estando en mi casa les preguntaba a mis papás ¿qué es esto? En mi casa, con mis hermanos hablábamos maya revuelto con español y nos regañaban mis papás. No hablen así nos decía nuestro papá, si van a hablar maya hablen maya. O conjugábamos en español un verbo en maya y nos regañaba. Varios de los compañeros que sabían maya no lo hablaban en la escuela.

Ya en la Universidad me pongo a platicar con el maestro de maya y con los chavos que vienen de las comunidades cercanas a Morelos también me pongo a platicar en maya. Llegamos a Chetumal varios amigos, éramos casi diez y yo, para ver qué carreras hay en la UQROO. Yo quería estudiar arquitectura, pero ya aquí elegí derecho. Pagamos flete de un taxi y venimos a sacar ficha. Otros se fueron a relaciones internacionales, dos se fueron a estudiar redes. Como segunda opción pusimos cualquier carrera. De los diez que venimos, sólo tres nos quedamos, aunque dos muchachas sí se quedaron, pero en otra carrera, pero no les gustó la carrera de ingeniería ambiental y se fueron.

Varios más, nos juntamos para apoyarnos y para rentar un cuarto en dónde vivir en Chetumal. Sólo había venido como dos veces en Chetumal, no conocía. Yo llegué bien perdido. Me acuerdo que me subí a un taxi y veo que me está dando de vueltas y no sé ni a dónde me lleva. Cada que me subía a un taxi sentía que me daba muchas vueltas. Tengo una tía en Calderitas, pero no sé donde vive hasta hoy. Buscamos un cuarto cerca de la universidad. Éramos cuatro en el cuarto y dormíamos en dos niveles con las hamacas. Luego nos cambiamos tres a otro cuarto, pero siempre se dormía

uno debajo de los otros en su hamaca. Uno se casó y se fue a vivir a otro lado y quedamos dos. Pero hacía mucho calor en el cuarto y decidimos cambiarnos. Yo llegando acá solicité la beca de patronato y se me dio. En ese tiempo se pagaba bimestralmente. Mi papá a veces conseguía algo y me mandaba dinero, mi hermano también me mandaba dinero y con eso sobrevivía. Ya luego me dieron la beca del CDI. Me llegó un texto en maya para que hiciera la traducción y lo hice y me dieron la beca y aparte tenía la del patronato.

Iniciando la carrera se me hizo difícil, porque no tenía nociones de derecho. Hablaban los maestros y casi no les entendía, pero poco a poco fui agarrando algo. Derecho romano se me complicó mucho. Cuando comencé los cursos no conocía a nadie de mi carrera. Me gustó el derecho porque era bueno conocer los derechos de una persona y defenderlo. Mi papá me dijo que qué bueno que vas a estudiar eso. Muchos de mis compañeros ya se conocían desde antes. Otros eran personas mayores, que yo ya veía como señores.

Hasta cuarto semestre estuve en la mañana, quinto y sexto estuve en la tarde y me integré con los dos grupos. Como me tocaba inscribirme en los primeros días, tenía la opción de escoger en la mañana, o en la tarde. De séptimo hasta décimo, continué en la mañana.

A veces iba a fiestas o al cine con los compañeros. Pero dejaban mucha tarea y no daba tiempo de salir. Muchos compañeros eran de puro tomar y no me gustaba salir con ellos, porque sólo se empiezan a emborrachar. Iniciando la carrera iba a Morelos cada quince días, cada tres semanas, ya luego iba cada que podía, si no hay mucha tarea. Una vez no fui en dos meses, y mis compañeros que viajaban me traían el dinero que me mandaban de mi casa.

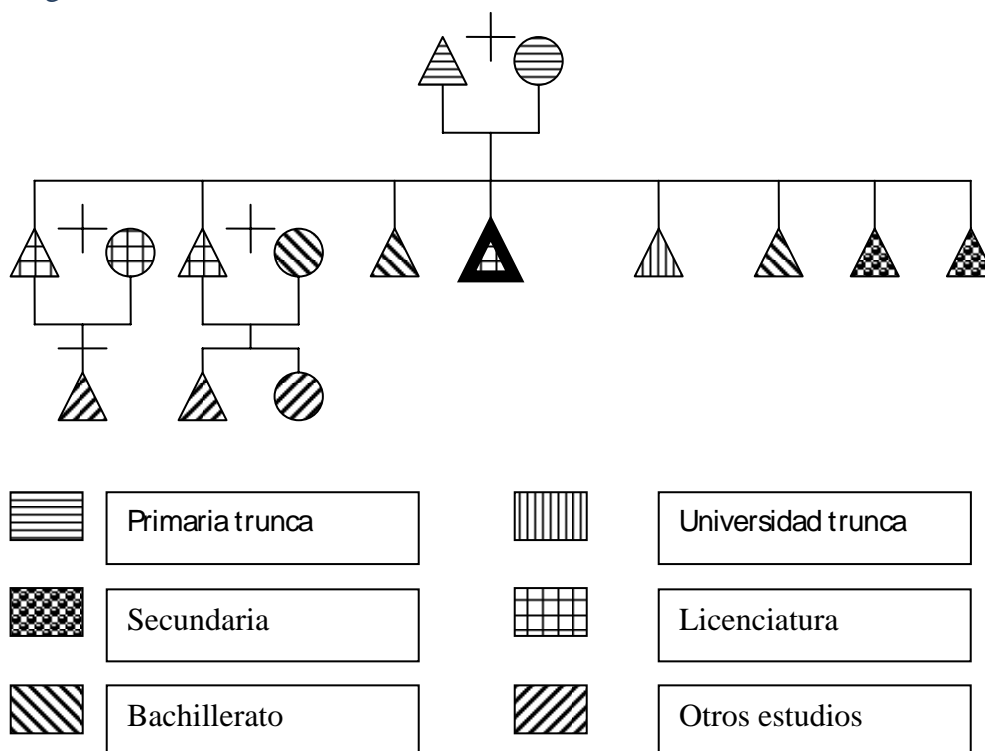
Ahora que terminé me siento bien al haber logrado lo que quería, porque cuando yo inicié dije, chín, son cinco años y no conozco a nadie acá, ¿cómo le voy a hacer? A veces sentía que las horas tardan mucho en pasar. A veces nos tocaban maestros que puro hablar y hablar, no nos preguntan nada y no nos hacen hablar a nosotros. Pero ahora siento que pasó muy rápido la carrera y ahora quiero trabajar para apoyar a mis hermanos, el que está acá y el que va a ingresar. Si yo sufrí un poquito que ellos no sufran tanto, que puedan salir bien. Yo nunca reprobé ninguna materia y terminé con 8.99 de promedio. Mi tesis es sobre la milpa del campesino maya, por el problema de la ley de equilibrio ecológico, en el artículo 101, señala que no se permite la roza, tumba y quema. Porque esta práctica no daña como la ley lo señala.

Ahora ya no quiero estar en Chetumal, prefiero irme a Morelos. Yo no quisiera ser abogado litigante, si alguien necesita ayuda, o que lo defienda pues sí, pero prefiero hacer otras cosas.

Yo no me avergüenzo de hablar maya, a veces hasta platico más tranquilo con mis compañeros en maya.”

Esta fue la historia de Carlos, de la cual retomamos los aspectos más destacados que nos contó. Antes de pasar a la historia de María de Lourdes para conocer otro pedazo de la historia de los estudiantes mayas en la UQROO, quisiera destacar un par de ideas. Tradicionalmente, las universidades han sido consideradas como los principales centros de enseñanza superior. Se trata de espacios abiertos para todos aquellos interesados en cultivar el conocimiento con rigor científico y, en la medida de lo posible, destinar sus esfuerzos ofreciendo un servicio a la comunidad. Por otro lado, las universidades constituyen un ámbito por excelencia que integra y conjuga los aportes de las distintas culturas que confluyen en ellas, estimulando además el pluralismo ideológico, religioso y cultural. Así, las universidades son espacios naturales que albergan y nutren la diversidad cultural. No obstante, en México, como en otros países, las universidades tienen una deuda histórica con los pueblos indígenas, enfrentando además nuevos retos ante las demandas de reivindicación de los indígenas. Algunos de los retos más urgentes, son integrar la presencia y los aportes culturales y tecnológicos de los pueblos indios en el proyecto de nación; además de garantizar o propiciar las condiciones que garanticen el acceso a un número cada vez mayor de jóvenes indígenas (Schmelkes, 2006: 5-6).

Genealogía Carlos Huchín



Una vida de trabajo y de estudio

María de Lourdes Cruz C., es originaria de X-Hazil Sur, Municipio de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo. Nació en diciembre de 1979, tiene 28 años de edad, tiene siete hermanos, ella es la menor de todos. Su padre fue chiclero y ahí conoció a su mamá. Después se dedicaron al comercio. “Mi papá siempre nos dice que lo que él hizo sus hijos lo deben superar, y lo que sus hijos hagan, sus nietos lo deben superar, esa es su filosofía”.

Su papá estudió hasta quinto año de primaria, su mamá estudió hasta tercer año de primaria.

Su hermana mayor, Ausencia está casada y tiene tres hijos, estudió nada más la primaria. Su papel fui de cuidar a sus hermanos menores, por eso no pudo estudiar más allá. Ella se sacrificó por sus hermanos menores para que todos los demás pudieran estudiar.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Sigue Guadalupe, casada, tiene dos hijos. Terminó la preparatoria y tiene una carrera trunca en Administración en el Tecnológico de Chetumal.

Consuelo está divorciada, tiene tres hijos. Estudió la preparatoria y tampoco terminó la carrera de administración en el Tecnológico de Chetumal.

Rogelio es el hermano que sigue en edad, es casado con dos hijos. Estudió hasta la maestría en el Tecnológico de Monterrey a distancia.

Fernando es casado, tiene tres hijos. Estudió hasta la secundaria. Ingresó al Colegio de Bachilleres número uno, pero según María de Lourdes se consideraba una escuela a la que iban a estudiar los hijos de los más “pueriles de Chetumal”. Por ello piensa que no pudo seguir, ya que era muy tímido y enfrentó un choque cultural. Decidió regresar al pueblo y ahí siguió estudiando.

Sigue Juan, está casado y tiene tres hijos. Sólo estudió la secundaria.

Luego está Luisa, casada con dos hijos, estudió hasta la licenciatura en la Universidad de Quintana Roo.

María de Lourdes estudió el kinder en la comunidad de X-Hazil Sur, recuerda los juguetes y los vestuarios que les ponían:

“Todos los trabajos que hicimos en el kinder nos lo entregaron al final en una caja, yo la tuve casi toda la primaria guardada. Desde el kinder yo estaba en la escolta. Sí nos permitían hablar la maya, pero no había enseñanza en maya. Con mis compañeritos hablábamos la maya porque habían unos que sí entendían pero no podían responder. Yo sí podía entender y responder tanto el español como la maya. Las maestras no entendían maya. La enseñanza en las escuelas siempre fue en español. Mi mamá mis abuelos y mis tías sólo nos hablaban en maya, mi papá y mis tíos nos hablaban en español y maya. Yo fui bilingüe desde que aprendía a hablar.

Mi familia siempre participaba en las fiestas del pueblo. Como los esposos de mis tías tenían cargos religiosos, siempre participábamos todos, desde los más chicos hasta los más grandes. Nos la pasábamos en el *matan*, como en el *gremio* y durante el baile de la siembra del *yalche*, estábamos ahí participando. Participábamos en todos los preparativos de las fiestas y teníamos que madrugar para poder preparar la comida.

En la primaria yo destacaba como alumna aplicada, los maestros hablaban bien de mí, era una de las mejores. También pertenecía a la escolta. Pero no me gustó mucho la primaria, bueno el último año no me gustó mucho porque tuve un maestro muy regañón. Desde niños participábamos en las actividades económicas de la familia, yo atendía la tienda, lavaba el molino, barría y sacudía la tienda, pero también criaba puercos, le llevaba ramón al ganado, o hacíamos la guarda raya en el rancho durante la época de quema. Nos íbamos desde muy temprano y también sacábamos pepita. En el pueblo ayudábamos en la panadería de mis papás, mis hermanos iban a venderlos a los pueblos cercanos. Ya en la noche, todos a cenar en la mesa pan con café. El desayuno era huevo con tortilla y chile.

Mis papás hacían *chac chac*, pero lo hacían en la milpa. Desde muy temprano nos íbamos todos los miembros de la familia, incluyendo tíos, tías y primos. Los hombres atendían lo del rezo, limpiaban y ponían todo en orden, las mujeres nos encargábamos de la comida. Desde niñas nos decían que nos mantuviéramos cerca, a la vista de los mayores, ya que había *aluxes* (les decían *nocuch-pok*, o grandes sombreros) y nos podían perder. Así aparecían y decían que con sólo ver los sombreros de ellos se va uno acercando y de repente uno se pierde.

En la secundaria cambió nuestra rutina, porque no había secundaria en el pueblo y teníamos que ir a la secundaria federal en la cabecera municipal de Carrillo Puerto. Viajábamos todos los días en una combi que salía a las seis de la mañana para llegar a las siete a la secundaria y regresábamos al pueblo a las dos o tres de la tarde. En la secundaria había grupos de *burguesitos* que decían que no se comparaba la gente de dinero de pueblo, con la gente de dinero de ciudad, y Carrillo era la ciudad más grande cercana a varios pueblos. Según mis hermanos (hombres), mi hermana y yo no teníamos la suficiente madurez. Ellos ocultaban su maya y sólo lo hablaban entre murmullos. A mi me daba pena ir por la calle o a la escuela con mi mamá porque mi mamá es mestiza. En la junta, si no iba mi papá, tenía que ir mi mamá. Hasta años después se me hizo normal andar con mi mamá en Carrillo, pero al principio me daba pena, ya después me valía que ella fuera mestiza, porque antes había una especie de vergüenza. A veces pasaba y me quedaba viendo a ver qué decían mis amigos. Mis compañeros, aunque venían de varios pueblitos cercanos y eran mayas, por su forma de vestir ya no se delataban como de pueblo, ya se habían aculturado. Mi papá puso una sucursal de su tienda en Carrillo y a partir del tercer año ya no viajaba todos los días, me quedaba con mi hermana y prácticamente sólo viajaba los fines de semana. En la secundaria no fui excelente estudiante, sino de las regulares, era de ocho. En mi pueblo fui *vaquera* hasta el segundo año de secundaria, porque mi mamá hizo una promesa por tres años. Después seguí participando en las fiestas.

En la prepa también fui en Carrillo Puerto y me sentí más estable emocionalmente. Prácticamente comencé a vivir en Carrillo y sólo viajábamos los fines de semana a la casa de mis papás. Económicamente la íbamos pasando, pero con limitaciones. Ahí conocí más compañeritos que venían de comunidades cercanas. La maya fluía más en las bromas y en albures. Se notaba menos presencia de la gente no maya. Eran pocos, pero se hacían notar en la escuela. No había discriminación, pero se separaban los que venían de pueblito y los que eran de ciudad. Otra vez mi nivel académico bajó. En el primer semestre reprobé tres materias de siete, pero las llevé a regularización y las pasé a la primera. En segundo semestre reprobé dos materias, pero me junté con algunas compañeras estudiosas y mejoré mi promedio. El seis todavía era pasable en ese tiempo, y yo tenía algunos seises. No me gustaba juntarme con los burguesitos. Y con los varones no tuve mucha empatía. Me comenzó a preocupar mi peso y me puse a practicar deportes para bajar. No quería llegar a la universidad estando gorda. Yo era tímida de por sí. Rodeaba espacios públicos para no llamar la atención. Comencé a ir a aerobics y comencé a correr para atender el problema de mi peso. Cuando me tocaba exponer en clase, yo tartamudeaba, me ponía temblorosa y las ideas se me borraban, era un golpe muy fuerte para mí pararme al frente del salón.

Como una de mis hermanas reprobó cuando estudiaba la prepa en Chetumal, se escapó y se fue a Mérida. Pensábamos que ya no la volveríamos a ver, pero después regresó. Entonces mi papá decía que si yo iba a estudiar a Chetumal seguramente también reprobaría y también me escaparía. Por eso me mandaron a Carrillo y tal vez eso influyó para que mi rendimiento bajara. Al final tuve 7.9 de promedio. Me recuperé en los últimos años, ya que me interesaba seguir estudiando y entrar a la Universidad.

En los bailes sí había gente cruel y que se burlaba, por lo que yo me cohibía las pocas veces que fui a un baile. Eran de luz y sonido, porque no había discotecas, iban grupos a tocar. No me gustó exhibirme para que otros se rieran. Yo me identificaba más con los grupos juveniles de la iglesia. Con los compañeros de la escuela, por cuestiones de tarea los veía y eran mis amigos.

Para salir del pueblo sólo se tiene una sola oportunidad, si se fracasa, ya no hay otra oportunidad, por eso mi hermano nos aconsejó para que pudiéramos seguir estudiando. Mi papá era duro, y decía que no estaba para perder el tiempo y el dinero con nosotros, por eso había una oportunidad nada más. Mi mamá era más considerada. La vida en el pueblo es dura y sólo hay dos opciones, dedicarse a la vida del pueblo, o aprovechar la oportunidad para superarse y tener un proyecto de vida diferente. Nos veíamos en el espejo de nuestras hermanas casadas, ya que ellas no pudieron seguir estudiando. Mi papá no creía mucho en la escuela como una forma de

obtener ingresos, hasta que mi hermano mayor avanzó en sus estudios. Pero yo me proyecté para poder seguir estudiando más allá.

En la Universidad de Quintana Roo comencé a valorar más nuestra cultura y nuestra lengua. Supimos que es valiosa y que somos importantes porque sabemos maya y no sólo para los antropólogos, sino para otros. Yo elegí la carrera de economía, porque sentía que era buena para la administración. Desde niña ayudaba a cobrar en la tienda y siempre me salían bien las cuentas. Hice el examen de Ceneval para ingresar a la UQROO, pensaba que no lo iba a pasar. Pero sí pasé el examen, y mi hermana no pasó. Acá en Chetumal vivíamos en casa de uno de mis hermanos, pero de todos modos yo experimentaba cierta soledad. En mi salón había de todo, desde esos burguesitos que se creían, y otros no tanto, incluso había otros más pobres que yo. A mí se me perdieron dos calculadoras en el salón y una vez me robaron lo de mi semana. Alguna vez hasta una compañera comentó, ‘pues si no tienen dinero para que vienen a estudiar’. Comencé a ir a las discos y a las fiestas con algunas compañeras, pero no dejo de sentirme rara en ese mundo. Veía a la gente bonita, pero ya después se me hizo muy normal. Después fui a dos congresos regionales y en una ocasión presentamos una ponencia mi amiga y yo, pero ella la presentó, porque yo seguía siendo tímida. Mi promedio era de 7.6 por lo que no podía acceder a una beca. Comencé a trabajar como asistente contable en una constructora, además de estudiar. En los últimos años de la carrera subí mi promedio. Había días en que casi no dormía por estudiar. Pero alcancé el promedio de 8.1. Tuve mucha empatía con mis compañeros que hablaban maya, aunque vinieran de otras comunidades. Así nos identificamos. Mi experiencia más desagradable en la universidad, fue la ocasión en que hubo una fiesta de fin de año, ya que algunos compañeros hacían bromas de mal gusto. Mi desempeño académico nunca me gustó. Yo quería tener mejores calificaciones, a veces pensaba que no debería de estar aquí, ya que era mucho el esfuerzo de mis papás para sostener nuestros estudios. Mi autoestima mejoró en los últimos semestres, ya que durante los primeros años mis calificaciones no eran buenas y me estaba acoplando a la experiencia de la universidad.”

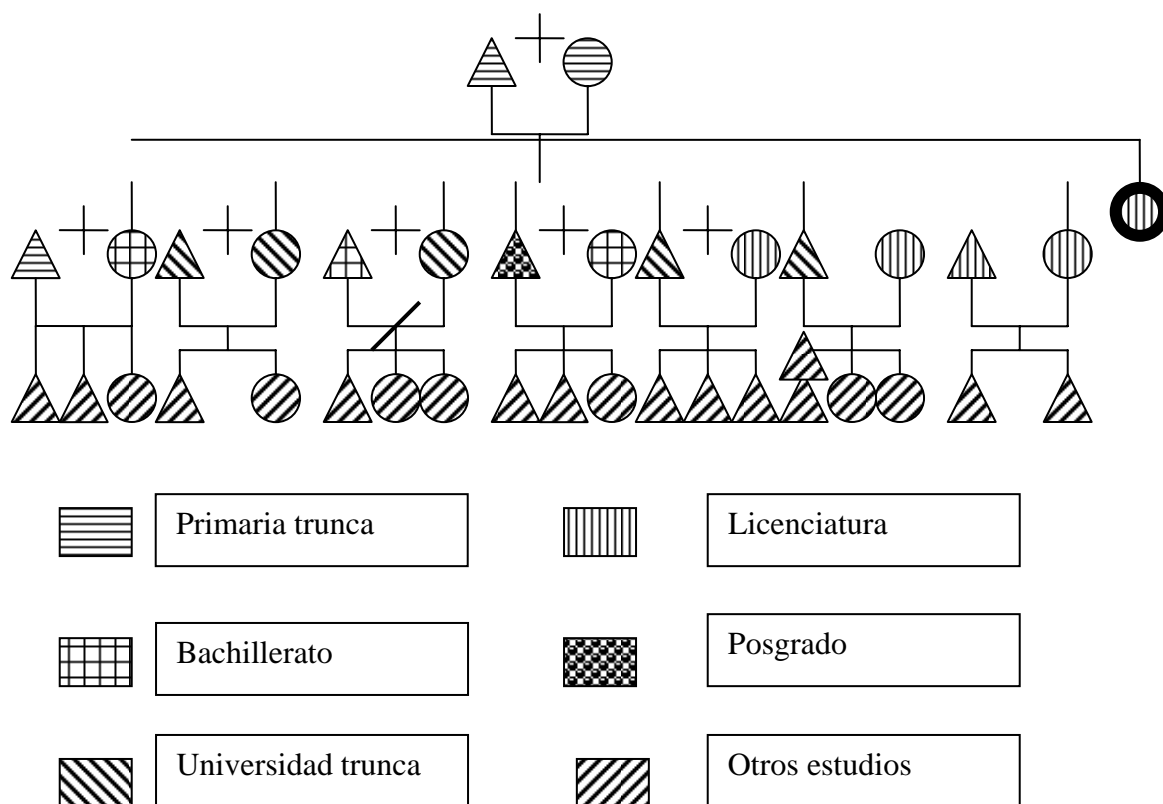
Hasta aquí las historias de tres jóvenes mayas. Como vemos, su situación no es la misma que la de otros estudiantes, ya sea desde el punto de vista económico, social y cultural.

El contexto y realidad en que surgen estas historias, nos permite comprender mejor el problema de exclusión. No estamos ante una situación menor, o sin importancia, ya que tan sólo en América Latina la población indígena representa un total de 49 millones de personas. Cada país latinoamericano es diverso y tiene números distintos de población

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

indígena, México, junto con Perú, Guatemala, Ecuador y Bolivia son los países latinoamericanos con mayor población indígena. Tanto la escolaridad, como los ingresos económicos, son reducidos entre la población indígena (Didou y Remedi, 2006: 28).

Genealogía De María De Lourdes Cruz C.



Conclusiones

Estas son tres historias de tres jóvenes mayas que nos permitieron compartir sus experiencias como estudiantes y como jóvenes mayas. Este es apenas un primer acercamiento al conocimiento de la diversidad cultural que priva en la Universidad de Quintana Roo. Nos han quedado muchas inquietudes sobre el tema, las cuales pretendemos investigar en una siguiente fase, por lo pronto, hemos abierto el debate para destacar la importancia de conocer mejor a nuestros estudiantes.

Si partimos de que la *interculturalidad* tiene que ver con la relación entre personas de diferentes culturas, basada en el respeto en diferentes planos de la vida. Aunque esa

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

relación no existe en la realidad. Por ello, se busca influir en la realidad para que la relación entre los miembros de diferentes culturas sea efectivamente horizontal, basada en el respeto. Es por esto que autores como Sylvia Schmelkes consideran que la interculturalidad no existe todavía, sino que hay que construirla y la educación puede contribuir a dicha construcción (Schmelkes, 2004). Un aspecto que me parece muy importante de la propuesta que hace Schmelkes, es que la educación intercultural que considera no se refiere a una educación exclusiva para los indígenas, tiene que ser abierta para otras culturas con el fin de que se de realmente un *interculturalidad* (*Ibid*).

La relación de los pueblos indios con el estado ha sido históricamente desigual y de explotación. A los pueblos indígenas se les ha negado su existencia como grupos diferenciados. México se considera un país multicultural, al menos en el discurso oficial, pero en la realidad se niega la existencia de la “otredad”.

Los indígenas han luchado durante mucho tiempo por construir una relación diferente con el estado mexicano. Esta ciudadanía étnica, se ha ido definiendo a partir de las experiencias de distintos pueblos, como el de los zapatistas de Chiapas.

Pero, a pesar de todos los avances en materia legislativa, los pueblos indígenas siguen siendo el sector más vulnerable de la sociedad mexicana. Los últimos años han permitido un amplio debate en México y otros países sobre los derechos de los pueblos indígenas y el reconocimiento de su autodeterminación.

No obstante, en las reformas constitucionales prevaleció la negación de otorgar derechos que implicaran un poder real para los pueblos indígenas. “No reconocieron la autonomía aun cuando así se diga en el texto constitucional aprobado” (Gómez, 2004: 181). Al no reconocerles su autonomía, todas sus expresiones culturales, como la religión, quedan subordinadas a leyes y reglamentos que no corresponden con la realidad cultural de los pueblos indios.

La ley hace referencia al autogobierno y los poderes de la comunidad, aunque por otro lado, somete a los indígenas a la Constitución y a las leyes ordinarias, federales y estatales (Vitale, 2004: 39).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Queda claro que la concentración limitada de los derechos indígenas en un solo artículo de la Constitución, refleja el espíritu de reservación y segregación que hay de trasfondo en dicha reforma. En lugar de expresar y reconocer la pluriculturalidad y el multiculturalismo en toda la Constitución quedó un solo artículo para los pueblos indígenas y los otros 135 para los no indígenas (Gómez, 2004: 183).

Pero cada vez se conocen nuevas experiencias de construir un tipo de relación más horizontal y equitativa. Muchos pueblos indios ejercen su autonomía en un nivel comunitario y regional. En algún momento se podrán ir estableciendo nuevas formas de relación entre los distintos grupos de la sociedad, en donde todas las voces estén representadas y sean escuchadas. Esto no es una utopía, estamos viviendo ya ésta realidad, a pesar de que ha costado mucho esfuerzo.

La interculturalidad debe de ser en la realidad un conjunto relaciones horizontales sin ninguna pretensión de dominación ni ejercicios de poder de los diferentes pueblos que se encuentren interactuando. La verdadera educación intercultural ya no debe de inculcar la hegemonía de una cultura sobre otra, ni establecer que sólo una cultura es genuina.

Bibliografía

Barrón Pastor, Juan Carlos y Pedro Flores-Crespo, *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿Nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, México, 2006.

Bogdan, R. y S. J. Taylor, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós Básica, España, 1987.

De la Peña, Guillermo, “Notas preliminares sobre ciudadanía étnica. (El caso de México)”. En Olvera, Alberto (coord.), *La sociedad civil: de la teoría a la realidad*, El Colegio de México, México, 1999.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduino Remedi Allione, *Pathways to higher education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, México, 2006.

Gashé, Jorge, “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: Gashé Jorge, M.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Bertely y Podestá R. (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, En prensa, 2007.

Gómez, Magdalena, “La constitucionalidad pendiente: la hora indígena de la Corte”. En: Rosalva Aída Hernández, Sarela Paz y María Teresa Sierra (coords.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. CIESAS/Miguel Ángel Porrúa/Cámara de Diputados, México, 2004.

Hoyos Vázquez, Guillermo, “Ética comunicativa y educación para la democracia”. En: *Educación, Valores y Democracia*. OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid, España, 1998, pp. 9-40.

Parekh, Bhikhu, “The political structure of multicultural society”. En: Parekh, Bhikhu, *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory*, Macmillan Press LTD, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London, 2000, pp. 196-238.

Petrovich, Janice, “Introducción”, En: *Vincular los caminos a la educación superior. Pathways to higher education*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2005, pp. 7-8.

Rivers, W. H. R., “El método genealógico de investigación antropológica”. En: Llobera, José R., *La antropología como ciencia*, Anagrama, Barcelona, 1975.

Romo López, Alejandra, *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, México, 2006.

Schmelkes, Sylvia, “Presentación”. En: Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Serie Documentos, México, 2006.



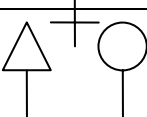
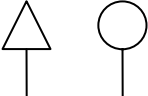
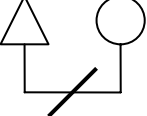
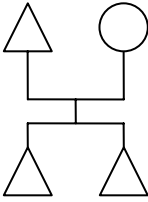
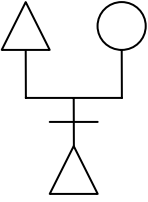
Schmelkes, Sylvia, “Vinculando los caminos a la educación superior”. En: *Vincular los caminos a la educación superior. Pathways to higher education*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2005, pp. 9-20.

Schmelkes, Sylvia, “Educación intercultural”, (inédito). Conferencia pronunciada el 31 de agosto del 2004 en la Universidad de Quintana Roo, 2004.

Vitale, Ermanno, “El derecho constitucional indígena. Algunas consideraciones (filosóficas)”. *Revista Nexos*, Junio, México, 2004.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Simbología método genealógico

 <div>Hombre</div>	 <div>Mujer</div>
 <div>Matrimonio religioso</div>	 <div>Matrimonio civil</div>
 <div>Divorcio</div>	 <div>Descendencia</div>
 <div>Hijo único</div>	

Aprendiendo a convivir en escuelas multi e interculturales

Diana Castro Ricalde, Aristeo Santos López y Ruth Hernández Pérez

Universidad Autónoma del Estado de México

Introducción

A través de su historia, la educación ha tenido como objetivo primordial la formación integral del individuo, el desarrollo humano en toda su complejidad que permita a la persona comprenderse a sí misma, para luego poder entender a los demás, y así propiciar la convivencia necesaria y contribuir a la búsqueda del bien común.

Sin embargo, en el sistema educativo actual existe poca o nula atención hacia la diferencia, hacia la aceptación y el respeto de los “otros”; se habla de que somos una sociedad plural y democrática en la que se encuentran representados todos los grupos y sectores, pero se carece de esquemas de trabajo conjunto, de objetivos comunes, de proyectos colaborativos, de perspectivas multi e interdisciplinarias, que constituyen las principales características de las comunidades contemporáneas, altamente heterogéneas y compuestas por grupos multiculturales.

Jacques Delors (1995)²², como Presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI²³, elaboró un Informe financiado por la Organización de las Naciones

²² Cabe destacar que Delors es un connotado economista que en 1981 fungió como ministro de Economía y Finanzas de Francia apoyado por el entonces presidente François Mitterrand; en 1985 fue electo como Presidente de la Comisión Europea (CE) durante tres mandatos –quien más ha durado en el cargo-; en 1986 presidió el Comité encargado de estudiar el proyecto para una Unión Económica y Monetaria, y los trabajos del “Comité Delors” son en gran medida la base de los logros económicos y monetarios del *Tratado de Maastricht* y del nacimiento de la moneda única europea. En 1989, fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional, y en 1996 presidió la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO. Esta trayectoria indica sus logros en términos del trabajo colaborativo y conjunto (Fundación, 2008).

²³ Dicha Comisión fue establecida oficialmente a principios de 1993, siendo presidida por Delors quien trabajó en conjunto con un grupo de 14 eminentes personalidades del mundo entero, procedentes de diversos medios culturales y profesionales para integrar un informe acerca de la educación que ha tenido repercusiones mundiales. Se eligieron seis orientaciones para dicha investigación: educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo; y educación,

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el cual se plantea que la educación debe tener la función de contribuir al desarrollo de las personas y de las sociedades a lo largo de toda la vida, y que para lograrlo se debe fomentar el conocimiento de los demás, de su cultura, e incluso de su espiritualidad.

En dicho documento se establece que la educación debe ser “... una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.” (Delors, 1995, p. 8).

En orden de alcanzar este desarrollo, se promueven cuatro pilares en los cuales debe fundarse todo proceso educativo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos o “a convivir” (Ibíd., p. 35). Igualmente se reconoce que se trata de emprender una tarea ardua sobre todo porque los seres humanos “tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen, y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás” (UNESCO, 1995, p. 89).

De hecho, el prejuicio al cual se hace referencia involucra una opinión previa que suele ser perjudicial o adversa a la cosa o persona que se juzga; este dictamen se hace extensivo al grupo al cual pertenece el individuo juzgado, como parte de una costumbre generalizada. Es decir, no únicamente se alimentan preconcepciones negativas de una persona, sino que también éstas se trasladan a la familia, al colectivo del cual proviene, en ausencia de los elementos necesarios para conocer, entender y respetar a aquél con quien se establece contacto.

En este sentido, Delors postula en el Informe al cual se hace referencia, que en la institución educativa –lo que también puede referirse a la sociedad-, no resulta suficiente favorecer el contacto entre miembros de grupos culturales diferentes –lo que ahora se denomina multiculturalidad, término al cual se aludirá más adelante-, sino que es necesario, incluso indispensable, propiciar la interrelación entre culturas en un contexto de igualdad y

investigación y ciencia. Como puede observarse, los primeros tres rubros se encuentran integrados de alguna forma al presente trabajo (UNESCO, 1995).

con base en objetivos comunes –interculturalidad, tema que también se abordará a lo largo de este trabajo-.

Pero en orden de establecer dicha convivencia armónica, primero tiene que descubrirse al “otro”, lo que simultáneamente está ligado al conocimiento de uno mismo; se trata de hacer un ejercicio de introspección, de conocimiento de la propia persona, de su conciencia y de sus actos, para después transitar hacia la revelación de los demás sujetos quienes, al igual que “yo”, conformamos la sociedad.

Siguiendo con los planteamientos emitidos a través de la Comisión presidida por Delors, otro tema que debe ser incluido en la agenda de las escuelas es la integración de proyectos comunes, toda vez que la formulación de objetivos que involucran a todo un grupo de personas, usualmente contribuye a superar el egoísmo e individualismo que prevalecen en las grandes sociedades y por ende, en sus instituciones educativas, y propicia la convergencia de puntos de vista, la adopción de acuerdos y el desarrollo de actitudes colaborativas.

Jacques Rousseau, escritor y filósofo que influyó en gran medida en la Revolución Francesa²⁴, postulaba algo similar al “Aprender a convivir” de Delors, pero lo hacía en su “Discurso sobre el Origen de la Desigualdad” (2005), haciendo énfasis en las cuestiones de identidad personal, para que la persona después pudiera transitar hacia lo social.

Para este autor, la búsqueda del bienestar individual nunca estará completa sin el encuentro del bien común, y si se saben combinar estos dos principios –el individual y el colectivo-, se podrá alcanzar la satisfacción personal. De hecho, se considera que el papel que debe adoptar la educación en este proceso, desde su nivel más básico, es el propiciar el encuentro y la interrelación entre el individuo y su medio físico y social.

Se trata de que los espacios educativos en cada etapa de la formación del sujeto, favorezcan la adquisición de experiencias, apoyen prácticas de conocimiento personal y de

²⁴ Este ideólogo francés fue el autor de “El Contrato Social”, cuyo principio fundamental es que el Estado debe ser netamente democrático, debe constituir la expresión de la voluntad general de todos los ciudadanos, ya que la voluntad del colectivo, es en realidad el denominador común de todas las voluntades particulares. Dicho autor postulaba que si entre un grupo de hombres no hubiera ningún interés común a todos que los pudiera unir, sería imposible pensar en la sociedad civil y menos en un contrato social fundante de un Estado (Rousseau, 2001).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

conformación y reafirmación de la identidad propia, dando paso de manera gradual al enriquecimiento personal del individuo.

Simultáneamente, las escuelas deben diseñar estrategias que vayan guiando al niño y al adolescente en su ajuste al entorno, en el reconocimiento de su rol como parte importante de un colectivo “... desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1995, p. 35). Esto, porque la educación debe ser visualizada como un todo cuya suma de las partes contribuirá al logro de mejores condiciones de vida y bienestar social.

La escuela multicultural

En orden de aprender a convivir de manera pacífica, de relacionarse con los “otros” sin violentar sus derechos, sin transgredir sus espacios, tiene que reconocerse que la sociedad actual se encuentra conformada por comunidades multiculturales en las cuales conviven cotidianamente individuos con características distintas y con posturas diversas; no son multiculturales nada más porque en ellas coexisten diferentes cosmovisiones; lo son porque, a pesar de las divergencias, son capaces de establecer relaciones armónicas y democráticas, en las que se da cabida a todas las ideas y donde pueden levantarse todas las voces con la seguridad de que serán escuchadas.

Estas afirmaciones parecieran ser una utopía hoy en día, toda vez que en las escuelas difícilmente se conoce y se valora al individuo como tal. La educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje contemporáneos suelen ser homologados, comunes a todos los sujetos, sin importar sus rasgos distintivos, sus características propias. Sin embargo, debe enfatizarse que lo que aquí se postula no es la educación individualizada, la cual sería prácticamente imposible en una Institución de Educación Superior (IES) pública como la nuestra, cuyos grupos de alumnos suelen estar conformados por más de 20 sujetos.

Lo que aquí se plantea, es que el centro escolar debe hacer el compromiso de identificar a los grupos culturales que convergen en sus espacios académicos, de favorecer su integración y organización, y de apoyar prácticas de socialización para que estos colectivos

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

se conozcan, acepten y/o por lo menos, aprendan a respetar sus diferencias. Se tiene que reconocer que todos somos diferentes; no iguales, ni mejores, ni peores; simplemente distintos, y esto es precisamente lo que nos permite crecer como sociedad.

Entonces, se requiere transitar de un modelo educativo que ignora (en sus dos acepciones: desconoce, y la otra, que no hace caso) la diversidad cultural a otro que sí admita y haga posible la expresión y difusión de dichas diferencias en los modos de vida y costumbres de las personas. Se trata de empezar a caminar por la vía de la educación multicultural, para después poder dirigirse hacia la educación intercultural.

En este punto, resulta conveniente establecer la diferenciación entre ambos modelos de enseñanza. Bennett ha definido a la educación multicultural como: “El método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas, y que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas, y en un mundo interdependiente” (1990, p. 22).

Por su parte, Chapela (et. al., 2001) establece que el término multiculturalidad debe aplicarse a aquellas identidades culturales que convergen en espacios simbólicos o materiales, y que algunos valores, representaciones, conocimientos, significados y prácticas de una identidad cultural, pueden ser compartidos por otras identidades culturales. “Puede decirse que en esa posibilidad de compartir sin perder la identidad, radica la existencia cotidiana que es la base de la humanización del sujeto social” (2001).

Desafortunadamente los grupos hegemónicos o bien, el modelo educativo tradicional enfocado a perpetuar la idea de igualdad han provocado que se vaya perdiendo de vista la interrelación necesaria, el intercambio inevitable, el diálogo entre iguales, pero una igualdad entendida como la posibilidad de acceso a condiciones y oportunidades en un mismo nivel de importancia.

De hecho, debe enfatizarse que estos grupos mayoritarios, apoyados por el propio Estado – o viceversa- nos han inducido a tergiversar el término multicultural, cuyo significado y valor le es otorgado desde el punto de vista de las relaciones de poder que se establecen entre los distintos sujetos: el grupo mayoritario o la cultura dominante, suele “dictar” qué contenidos simbólicos y materiales deben ser eliminados (características de un grupo) por

no adecuarse a las necesidades de los demás, o por no responder a los intereses del colectivo predominante; o bien, cuáles deben ser las prácticas y conductas “socialmente” aceptadas.

Una forma ancestral de erradicar usos y costumbres, ha sido la homologación de dichas conductas cotidianas, lo que resulta muy claro en los espacios académicos: los jóvenes universitarios, independientemente de la cultura o grupo al cual pertenezcan, comienzan a vestirse de forma similar a sus compañeros, a hablar de manera idéntica a los demás, con el deseo de ser aceptados o por lo menos, incluidos en las actividades comunes.

Por ello también resulta común ver a estudiantes provenientes de culturas indígenas –por citar un ejemplo- que tratan de “dejar de serlo” para estar a la “par” de los demás estudiantes: unos ya usan “frenillos” en los dientes o bien, lentes de contacto para cambiar el color de los ojos e incluso se tiñen el cabello; otros más han eliminado por completo el uso de su indumentaria tradicional –la que en ocasiones sí usan, pero cuando están con los suyos, en su propio territorio-, y hay quienes han preferido no continuar aprendiendo o practicando su lengua materna.

Y entonces la universidad, en vez de constituirse en un espacio donde se propicie y celebre la transmisión, intercambio y difusión de valores y representaciones culturales distintos, se convierte en una comunidad con actitudes discriminatorias y con rasgos de intolerancia, donde únicamente prevalece una sola forma de pensamiento y expresión.

Se dice que en nuestra sociedad sí se reconoce y respeta la diferencia; se afirma que sí se conoce al “otro” y se le acepta, pero esto sólo es en apariencia: docentes y alumnos suelen ignorar quién es el compañero, cuáles son sus orígenes, a qué cultura pertenece. Prevalecen las prácticas occidentales en términos de indumentaria, lengua y otras costumbres; ya sea por miedo al contacto –se teme lo que no se conoce-, por una actitud de indiferencia –no otorgarle la importancia debida a la convivencia- o por una franca predisposición negativa basada en los prejuicios –opiniones desfavorables hacia lo diferente, heredadas de nuestros ancestros-, se evita establecer una verdadera interrelación con los demás, en un mismo nivel de igualdad (tan importante eres tú, como yo, independientemente de nuestros orígenes y características) y en vez, se adoptan actitudes intolerantes y discriminatorias.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

En este punto vale la pena diferenciar ambos términos, aun cuando ambos comparten un sentido peyorativo: la tolerancia se refiere al respeto hacia las ideas, creencias o prácticas de los demás, a pesar de que sean diferentes o contrarias a las propias. Para Ehrlich (2001, p. 35), “... la tolerancia a las diversas culturas en México es el respeto al ser humano”, y para O’Brien (2001, p. 22) “... implica la atención hacia la diferenciación y la diversidad como un proceso integrador que únicamente cobra sentido si es un proceso para todos”.

Entonces, tolerar significa reconocer que no existe un solo tipo de creencia o cosmovisión; que la cultura propia no es la única, y que no sólo deben conocerse y aceptarse las demás entidades culturales que nos rodean, sino que también deben respetarse. Asimismo, debe considerarse la libertad de cada individuo, ya que cada quien, desde el ámbito de su propia conciencia y actuación puede elegir las formas de conducta y expresión que estime más adecuadas, siempre y cuando no se altere la forma de vida de los “otros”.

Así, *del otro lado de la moneda* se ubica la intolerancia, esa falta de respeto a los demás que limita su libertad, que interfiere en el espacio del sujeto y le impide la manifestación de sus creencias y opiniones, la expresión de su propia autonomía. En algunos casos se considera que la propia tolerancia es una conducta negativa en sí misma, es decir, también constituye una forma de intolerancia, ya que implica tener que “aguantar”, “soportar” o “resistir” a alguien. Entonces, si no se tolera, tampoco se consiente o se acepta a la persona. Y en cualquiera de los casos, constituye una manifestación amenazadora y limitativa de los derechos de las otras personas.

De aquí los conflictos que van surgiendo en los espacios multiculturales: el grupo dominante pretende absorber al otro, condicionado por prácticas de intolerancia ancestrales, que a un mismo tiempo se traducen en rechazo o discriminación. De hecho, cometemos el pecado de etnocentrismo –una forma de discriminación-, entendido este término como “... el punto de vista que considera a nuestro grupo o cultura como el centro de todas las cosas y que todos los otros han de ser medidos y clasificados con relación a él” (Manzanos, 1999, p.18).

Y éste constituye el mayor peligro de las sociedades multiculturales: continuar perpetuando el patrón, y caer en la tentación de ordenar y controlar a sus miembros, hasta el punto de

dominarlos y propiciar su amalgamiento a la cultura más fuerte. En una situación de este tipo, los grupos minoritarios o las culturas más débiles van perdiendo el poder de identificarse o de mantener su identidad, convirtiendo así a la multicultural, en un problema de discriminación y exclusión, conflicto que Sills (1968) denomina “asimilación cultural”²⁵:

... las personas de diferentes etnias y razas interactúan sin restricciones, en el seno de una comunidad más amplia. Pero es un proceso de una sola dirección en el que los miembros de una etnia abandonan su cultura de origen y son absorbidos por la cultura dominante.

Este modelo educativo que desconoce la diversidad, que trata de atraerla hacia sí para consumirla o anularla, ha sido perjudicial no únicamente para la propia educación, sino también para la cultura. El principio que reza “igualdad de condiciones y oportunidades” y que incluso se formula en nuestra Constitución Política, únicamente podrá alcanzarse si se integra a las IES, como parte de su misión institucional y de su currículum, un esquema de educación multi e intercultural en el que se valore la presencia de otras culturas y por ende, de todas sus manifestaciones, en un mismo nivel de importancia, en un intento de erradicar o minimizar la intolerancia y la discriminación, término que también se describe a continuación.

La palabra discriminación presenta en realidad dos acepciones: una, hace referencia a un proceso de selección o exclusión, pero no conlleva en sí misma una valoración ya que dicha elección puede ser tanto positiva como negativa; sin embargo, la otra definición del término, sí implica una carga peyorativa, ya que significa “dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.”, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2005).

En el sentido social, la segunda alusión es la más aceptada toda vez que se ha convertido en un problema generalizado que atenta contra los derechos fundamentales de justicia y equidad en el trato hacia las personas. Así, la discriminación se constituye en un atentado

²⁵ La asimilación cultural también es conocida como aculturación, y Dossier la define como “el contacto cultural entre grupos diferentes, que influye en los patrones de una o ambas culturas...”; “significa la aceptación y adopción de los comportamientos de la cultura con la que se interactúa” (2001, p. 29).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

contra la dignidad humana y en un obstáculo para la convivencia de grupos y personas. Para el estudioso Jesús Rodríguez (2006) la discriminación puede ser entendida como:

... una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja innecesaria, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales.

En este orden de ideas, se considera que la discriminación, tal y como se ha ido planteando, procede realmente de la ignorancia, del desconocimiento de lo que se juzga; y también procede de la falta de capacidad y disposición de algunas personas, a propiciar el conocimiento y el intercambio de experiencias con los demás. Y esta incapacidad para convivir con los demás conlleva en sí no únicamente un reto personal que es necesario rebasar con miras a la superación tanto personal como profesional, sino que también constituye uno de los mayores desafíos de la sociedad actual, en orden de poder desarrollar y avanzar hacia un futuro promisorio.

Los retos, pues, se refieren a si las sociedades desarrolladas van a ser capaces de superar los problemas que se les presentan, rompiendo la lógica homogeneizadora imperante hasta la fecha y estableciendo en su lugar el diálogo enriquecedor que promovería otra forma de desarrollo de los pueblos. Esto significaría, en primer lugar, la necesidad de hacer explícita la aceptación de la diversidad, y el acabar con la política de la ignorancia, en el mejor de los casos, cuando no de la opresión, hacia la diferencia (Dossier, 2001, p. 18).

Con base en estos planteamientos, se evidencia que el gran desafío que enfrentan las instituciones educativas hoy en día, es establecer propósitos claros y determinar acciones reales para lograr integrar a los grupos culturales que han sido ancestralmente discriminados o absorbidos por la cultura hegemónica, darles “voz y voto” en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, y a un mismo tiempo sensibilizar a la comunidad académica –y por ende, a la sociedad- respecto a la presencia e importancia que revisten todos los grupos culturales que convergen en las aulas.

La escuela intercultural

Para enfrentar los retos relacionados con el “aprender a convivir” que se explicaba en un inicio, ya no resulta suficiente propiciar el conocimiento, aceptación y valoración de las distintas entidades culturales que están presentes en los centros escolares. Lo que se requiere es promover toda una corriente política e ideológica intercultural, en la cual se consideren igualmente importantes las creencias, las costumbres, y en suma, todas las expresiones culturales de tal o cual grupo, las cuales deben resaltarse y celebrarse a través de diálogos y actividades equitativas.

Un modelo educativo intercultural pretende rescatar las raíces históricas y culturales de los individuos, y propiciar la interacción y el intercambio continuo de los diversos miembros de una comunidad, aun cuando sean social y lingüísticamente diferentes. Si la convivencia se establece en un marco de igualdad de condiciones, entonces ahí se manifiesta la interculturalidad. Para Ehrlich (2001, p. 36) “... la educación intercultural es enseñarles a los niños que hay otros que también son mexicanos, que existen otras culturas, que nadie es inferior a otros”.

Es decir, se trata de valorar en el mismo nivel a todos y tratar que se entienda que la interculturalidad consiste en establecer una relación entre iguales en términos de importancia y aprecio de los rasgos distintivos de cada quien. Para que en la escuela pueda existir una verdadera comunidad intercultural, en la que se consideren igualmente importantes las creencias, costumbres, y en suma, toda la cultura de tal o cual grupo, deben resaltarse, no únicamente aceptarse las diferencias.

Para Sylvia Schmelkes –quien fungiera como Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en el sexenio foxista-, la interculturalidad supone que “... entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros” (2005).

Porque en la actualidad coexisten en las aulas grupos o alumnos que se consideran superiores a otros; aquéllos que pretenden someter, sojuzgar o subordinar a sus

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

compañeros, por considerarlos poco dignos de atención y respeto. Y estas asimetrías valorativas a las que hace referencia Schmelkes, propician actitudes de dos vías: las del grupo de poder, que se manifiestan a través de la intolerancia y la discriminación, y las de los grupos sometidos, que comienzan a sentirse o verse ellos mismos como inferiores.

De aquí que resulte indispensable introducir cambios en la escuela, tanto en lo manifiesto como en lo inconsciente. Debe reconocerse que el fracaso escolar al que se enfrentan algunos estudiantes procedentes de minorías étnicas o de otras culturas, no siempre se debe a razones inherentes al propio alumno (falta de vocación, desinterés, etc.) sino muchas veces al choque sociocultural al que se enfrenta cualquier estudiante cuando logra ingresar a alguna institución educativa del país, y por ende, cuando se encuentra con personas y condiciones distintas a las de su origen y costumbres.

Aun cuando ya se ha empezado a hablar de multiculturalidad en las instituciones educativas, e incluso se han ido incorporando a los Planes y Programas de Estudio algunos temas transversales relacionados con la cultura, con el reconocimiento de los “otros”, con la conformación de redes de colaboración y equipos de trabajo, la verdadera interrelación de culturas se ha quedado en el discurso, y no ha logrado permear a todos los ámbitos de la vida académica.

El reconocimiento y valoración de la diversidad es lo que permite ir construyendo, alimentando y enriqueciendo a una sociedad. Son sus miembros los que la engrandecen y la distinguen de las demás. Representa incluso un acto de afirmación de la propia identidad: al asumir una condición étnica, la pertenencia a un grupo cultural específico, la afiliación a una familia, se está adquiriendo la responsabilidad y el compromiso personal de tener convicciones propias, y de aceptar que los otros tengan las suyas; de poder gozar de derechos y libertades sin vulnerar los del prójimo, de vivir y dejar vivir a los demás.

Pero hay que recordar que para fortalecer la propia identidad, cualquiera que ésta sea, resulta indispensable saber perfectamente quiénes somos, cuáles son nuestros orígenes tanto culturales como étnicos, y reconocer la experiencia histórica que podemos aportar a la comunidad; porque una falta de identidad, o una débil posición identitaria, es propicia a la

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

asimilación, a la integración de símbolos ajenos a la propia cultura o, lo que es peor, a permitir condiciones de intolerancia y discriminación.

De aquí la urgencia de promover, tanto en la sociedad como en las Instituciones de Educación Superior –que constituyen los factores de cambio de una colectividad-, actitudes y valores de solidaridad, respeto, y reconocimiento hacia “el otro”, ya que cada individuo y cada grupo cultural aporta o puede contribuir con algo a su comunidad.

Así, si abrazamos el modelo de educación intercultural que se propone, podremos empezar a definir nuestros propios límites de tolerancia hacia los demás y comenzar a erradicar las actitudes discriminatorias que por momentos, manifestamos; esto, como una medida prudencial y oportuna para garantizar el futuro de instituciones educativas interculturales, en las que el respeto a las diferentes creencias, costumbres, tradiciones, y culturas en general, constituya la base para el reconocimiento y reafirmación del “yo” y de la libertad individual, para la aceptación y revaloración de los “otros”, y para la integración del “nosotros”, en el marco de convivencia pacífica que nos conduzca hacia el bienestar común.

Fuentes de información

BENNETT, C. (1990), *Comprehensive Multicultural Education*. Allyn and Bacon, eds. Boston, Estados Unidos.

CHAPELA, María del Consuelo et. al. (2001), “La multicultural y lo cotidiano en educación superior”. En Revista *Reencuentro* No. 32 - Diciembre 2001. Programa de Superación Académica: Educación, cultura e interculturalidad. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México.
<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no32/index.html#3> (consultada en enero de 2009).

DELORS, Jacques (1995), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.
http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf. Consultada en enero de 2009.

DOSSIER, (2001), “Los retos de la globalización”. En *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, núm. 101. España.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

EHRLICH, Patricia y Zamudio, Imelda (2001), “La educación en el mundo indígena”. En *Reencuentro*, Revista de análisis de problemas universitarios. Número 32, Serie Cuadernos, diciembre 2001. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.

FPA (FUNDACIÓN PRÍNCIPE DE ASTURIAS) (2008), *Galardón a Jacques Delors*. España.

<http://www.fundacionprincipedeasturias.org/esp/04/premiados/trayectorias/trayectoria332.html>. Consultada en junio de 2008.

GIMENO Sacristán, José (2001), *Educar y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata, Madrid, España.

MANZANOS Bilbao, César (1999), *El grito del otro: arqueología de la marginación racial*. Editorial Tecnos, Madrid España.

O'BRIEN, Tim y Guiney, Dennis (2003), *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Alianza Ensayo, Alianza Editorial, Madrid.

RAE (Real Academia Española de la Lengua) (2005), *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima tercera edición, México.

RODRÍGUEZ, Jesús (2006), *Un marco teórico para la discriminación*. Colección Estudios (Estudios 2), del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), México.

ROUSSEAU, Jacques (2001), *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Editorial Tecnos, ISBN: 8430942580. 304 p.; 5ª edición, España.

ROUSSEAU, Jacques (2001), *El contrato social. Principios de Derecho Político*. Ediciones Longseller, ISBN: 9789879481134. Primera edición, Buenos Aires, Argentina.

SCHMELKES, Sylvia (2005), “La interculturalidad en la educación básica”. Conferencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias*, 21 y 22 de enero de 2005. Editorial Santillana / Secretaría de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México.

SILLS, D.L. (1968), “Assimilation”. En *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, núm. 101. Internacional Enciclopedia of The Social Science, España.

UNESCO (1995), *Una búsqueda universal de tolerancia. 1995, Año Internacional de la Tolerancia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.org/tolerance/globalsp.htm>. Consultada en noviembre de 2008.

Educación e investigación en la universidad veracruzana intercultural: el proceso de titulación de los egresados de la orientación de comunicación

Raciel Martínez G. y Yadur N. González M.

Universidad Veracruzana Intercultural

Resumen

Para la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) el concepto de la investigación es holístico, dialógico e interdisciplinario. Se desarrolla en programas académicos de formación universitaria de jóvenes que viven en zonas indígenas. El propósito es articular el quehacer de los docentes con los procesos de investigación de los estudiantes. Por ello cada investigación se liga a un proyecto que responde a las necesidades comunitarias. En la UVI se imparte la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID), con cinco orientaciones, entre ellas la de Comunicación. Aquí hemos tomado en cuenta una serie de problemáticas detectadas en las cuatro regiones de la UVI.

Este contexto ha sido un escenario propicio para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha trazado una ruta metodológica de titulación que pretende la consolidación de una formación académica donde vislumbramos egresados capaces de visibilizar procesos, manifestaciones e iniciativas de diversos actores comunitarios y regionales relacionados con el patrimonio cultural, la animación sociocultural, las políticas culturales y las expresiones artísticas populares, con una visión crítica competente en la gestión, la comunicación y otras disciplinas sociales para desplegar un enfoque intercultural que facilite la reflexión de la diversidad y su avance hacia el desarrollo del patrimonio cultural.

Palabras clave: Investigación, pertinencia social, interculturalidad, gestión y patrimonio.

La presente ponencia tiene el propósito de analizar y difundir los primeros resultados del proceso de investigación de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). La UVI inició su trabajo académico en el 2005 con la implementación de dos licenciaturas, Gestión y Animación Intercultural (GAI) y Desarrollo Regional Sustentable (DRS); posteriormente las dos licenciaturas se fusionaron en 2007 para crear una sola llamada Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID) con cinco orientaciones, entre ellas Comunicación y cada orientación es alentada desde cinco departamentos de investigación respectivos.²⁶

Hasta el momento ha egresado una generación que se graduó, en su gran mayoría, con un Documento Recepcional, por ello esta ponencia centrará su atención en el análisis de las aportaciones de dicho proceso. De cualquier manera entendemos que el lector ajeno a los procesos de la UVI requiere de ciertos referentes mínimos para entender de qué estamos hablando y en consecuencia iniciaremos con un breve marco referencial.

Formar con investigación

Para la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) el concepto de la investigación es holístico, dialógico e interdisciplinario. Se desarrolla, primeramente, en programas académicos de formación universitaria de jóvenes que viven en zonas indígenas. En segundo término el propósito es articular el quehacer de los docentes con los procesos de investigación de los estudiantes y así conciliar, en un objetivo común, los intereses y compromisos de ambas partes. De ahí que cada investigación se liga a un proyecto estratégico que, en la medida de lo posible, responde a las necesidades de las comunidades. Esta pertinencia social, en donde el conocimiento es útil socialmente, se logra a través de una efectiva construcción colectiva de saberes, habilidades y actitudes.

²⁶ La ponencia parte de la evaluación del Departamento de Comunicación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) al proceso de tesis, aquí llamado Documento Recepcional. Cabe destacar que gran parte del texto se impulsa de las ideas vertidas en el artículo “Expectativas y derivaciones. Recapitulación de una experiencia docente sobre el proceso de titulación de la primera generación de egresados de la Orientación en Comunicación de la Universidad Veracruzana Intercultural”, que redactó el Maestro Yadur González.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

En la UVI se imparte la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID), con cinco orientaciones, una de estas es Comunicación. Aquí hemos tomado en cuenta una serie de problemáticas detectadas en las cuatro regiones en las que están asentadas las diferentes sedes de la institución, que van desde la desestructuración económico-cultural de las sociedades rurales a las inequidades y derivan, como impacto pernicioso, en el desarraigo de la producción cultural. En el caso de Comunicación, la investigación se diseñó a partir de un enfoque multidisciplinario en donde están identificados como campos del conocimiento los saberes de la gestión, la animación, la comunicación y las artes en general.

Este panorama ha sido un escenario propicio para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha trazado, por ejemplo, una ruta metodológica de titulación que pretende la consolidación de una formación académica donde vislumbramos egresados capaces de visibilizar los procesos, manifestaciones e iniciativas de diversos actores comunitarios y regionales relacionados con el patrimonio cultural, la animación sociocultural, las políticas culturales y las expresiones artísticas populares, con una visión crítica competente en la gestión, la comunicación y otras disciplinas sociales para desplegar un enfoque intercultural que facilite la reflexión de la diversidad cultural y su avance hacia el desarrollo, reconocimiento y valoración del acervo cultural regional.

Durante el diagnóstico del diseño curricular de la carrera de GAI, se observó la necesidad de profesionalizar la figura del promotor cultural en el estado de Veracruz, cuya tarea se desarrolla preponderantemente en forma empírica en los diversos entes públicos que procuran la tarea cultural. También por supuesto se detectó que la labor del promotor requiere de un proceso de investigación para sustentar los proyectos de gestión y de animación, y así profesionalizar una actividad que en muchas de las veces sólo folcloriza las culturas locales.

Asimismo el departamento ha constatado la ausencia de estudios interculturales centrados en la Comunicación y la Cultura. Estamos conscientes de que, precisamente, por la novedad de los tópicos y por los enfoques híbridos, se abre una amplia gama de campos de estudio. En el caso de Comunicación se ha partido de tres criterios para trabajar sus Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento: 1) cubrir la carencia teórica y metodológica de

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

los ámbitos de la Comunicación y la Cultura; 2) articular dicha necesidad con las problemáticas regionales en donde la UVI desarrolla sus programas con pertinencia social al quehacer de la investigación; y 3), específicamente, las LGAC también son producto de la visión y repertorios individuales de los integrantes del Departamento de Comunicación.

Se enfatiza a la investigación como eje transversal que permite, desde el inicio de su formación, el desarrollo de un estudiante que ocupe a la investigación para fortalecer las competencias de su perfil profesional. Los estudiantes cursan Experiencias Educativas que alimentan el sentido de la investigación a través de lo que se ha denominado Eje Metodológico, que atraviesa prácticamente toda la licenciatura desde el primer semestre y concluye en el octavo semestre, el último de su desarrollo académico, con una experiencia educativa llamada Experiencia Recepcional que avala el trabajo de tesis de los diferentes grupos de investigación de la UVI.

Habría que destacar, a su vez, que durante el proceso de exploración de los proyectos de investigación en las regiones, se construyeron las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimientos (LGAC). Esta construcción partió de las problemáticas detectadas por los estudiantes en cada región y se consensuó entre todos los maestros de las sedes a fin de articular posibles ejes comunes para las licenciaturas.

Inclusive, podemos aseverar, que las LGAC son el resultado de la construcción misma del discurso intercultural, entendido como la acción positiva de intercambio y diálogo y creación de espacios colectivos con metas comunes. Al principio las LGAC se desprendieron de las bases epistemológicas que dieron origen al diseño curricular, de estos saberes que articulan como cuerpo total primero a GAI y después a la Orientación en Comunicación: gestión, animación, comunicación y artes. Habrá que resaltar que la ruta metodológica a seguir fue interdisciplinaria.

Las LGAC que se desprende de esta experiencia son cuatro:

- Procesos identitarios y globalización (analiza el tópico de la identidad frente a los contextos globales, sus problemáticas y sus repercusiones).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

- Medios de comunicación y patrimonio cultural (estudia la visibilización del patrimonio cultural a través de los medios masivos de información).
- Ritualidad y patrimonio intangible (identifica los diversos saberes vinculados con los ritos y festejos a fin de comprender las interrelaciones sociales que vinculan el pasado con el presente).
- Gestión y Animación Intercultural (investiga la forma más pertinente de la gestión del patrimonio cultural de acuerdo a las necesidades de las diferentes regiones del estado).

Estamos conscientes de que, si bien es verdad que con las cuatro LGAC se atiende una parte considerable de las problemáticas regionales y se analizan los ámbitos teóricos y metodológicos de coyuntura, todavía se soslayan otros campos del conocimiento que van siendo incorporados en tanto se sumen más investigadores de perfil diferenciado que enriquezcan los enfoques de los estudios interculturales centrados en la Comunicación y en la Cultura. De hecho en la actualidad, los departamentos de la UVI están realizando una revisión de todas las LGAC para readecuarlas a esta serie de circunstancias que la propia investigación nos arroja.

Primera generación: momento de reflexión

La Universidad Veracruzana Intercultural ya cuenta con una primera generación de egresados, y nos encontramos en un momento adecuado para una debida reflexión que nos permita un recuento de los procesos. Fuimos testigos de un sinfín de experiencias pedagógicas, epistemológicas y hasta organizativas dentro de la institución, lo que nos ha llevado a tomar la decisión de detenernos a recapitular y observar el camino que hemos recorrido a lo largo de más de cuatro años. Y es que los resultados obtenidos recientemente a partir de la evaluación de los Documentos Recepcionales de esta primera generación de nuestra Orientación, nos permiten datos para evaluar y nutrir el proceso de formación.

Los trabajos de investigación a los que nos vamos a referir fueron realizados a partir de la metodología conocida como Investigación Acción Participativa, ya que como institución educativa en la UVI aspiramos a que nuestros egresados demuestren un alto grado de

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

interés para involucrarse en la resolución de los problemas comunitarios a diferentes escalas, con vistas al fortalecimiento de las identidades culturales abiertas a la diversidad, al buen manejo de los recursos naturales, a la defensa de los derechos humanos, al cuidado de la salud, la valoración de las lenguas maternas, así como a la visibilización a través de los medios de comunicación de las expresiones culturales autóctonas.

Hemos advertido la oportunidad de una formación de cuadros profesionales que aporten información sustantiva al campo del conocimiento de la Comunicación y la Cultura, enfrentándose a un nuevo enfoque epistemológico como el que representa la Investigación Acción Participativa. Por otro lado cubrirán la necesidad de infraestructura cultural para propiciar procesos de integración social en beneficio de las comunidades con la intención de registrar y difundir todos aquellos sucesos que puedan surgir en torno al fenómeno de la diversidad cultural que distingue a nuestro estado.

Se trata de ser coherentes con los objetivos institucionales para que, una vez realizado cualquier diagnóstico mediante el cual se identifiquen las potencialidades de los patrimonios culturales regionales, sirvan de marco de referencia para estudios subsecuentes y desde ese punto de partida paralelamente nuestros estudiantes puedan ir construyendo su propio campo laboral en espacios, instancias e instituciones vinculadas con la gestión y la animación del desarrollo cultural.

Es oportuno mencionar que, a lo largo de la formación de esta primera generación, fuimos testigos de la evolución que distinguió a una importante variedad de proyectos, proceso de transformación del cual se desprendieron trabajos que ahora bien pueden organizarse en distintos e interesantes conglomerados sobre investigaciones regionales.

Así que para proporcionar una idea más acertada del actual estado de cosas, bajo todo este contexto epistemológico y de organización departamental, haremos una revisión del proceso de titulación, el cual transcurrió en diferentes etapas: la revisión del grado de avance de los proyectos para poder ser acreditados; su registro en la Experiencia Recepcional y finalmente su consolidación ya como Documento Recepcional con los resultados epistemológicos obtenidos para obtener la titulación como Licenciados en

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Gestión Cultural para el Desarrollo en la Orientación de Comunicación. La siguiente tabla de datos presenta el número de proyectos registrados por sede al inicio de la primera etapa.

Sin embargo, para lograr esta significativa cantidad de proyectos presentados se tuvo que sobrellevar una serie de variaciones tanto dentro de los equipos de investigación, los cuales tuvieron que resistir a sumas y restas de sus integrantes, como en la dirección que siguieron sus proyectos; trabajos muchos de ellos concebidos inicialmente con cierta intención, pero que, ya en el transcurso de sus indagaciones vieron cambiar su destino o incluso su pertinencia y relevancia. Otros en cambio, originalmente con propósitos muy moderados, a lo último se convirtieron en ricas y sustanciosas propuestas tanto en lo metodológico como en lo teórico o como proyectos de intervención ahora ya en marcha.

Registro de proyectos por sede

Sede	Número de Proyectos
Huasteca	16
Totonacapan	7
Grandes Montañas	9
Las Selvas	15
Total de proyectos	47

Y es precisamente en estos delineamientos en los que el trabajo fue potencialmente arduo, aunque paralelamente es lo que nos permitió enriquecer nuestra experiencia en la docencia y sobre todo es lo que nos sigue dando visos respecto a la correcta o más pertinente tarea de encausar y dirigir próximas investigaciones que manen de la acción participativa.

Partiendo del balance de la primera etapa podemos comentar que fue al inicio del penúltimo semestre de la licenciatura cuando un equipo conformado por tres integrantes del Departamento, nos dimos a la tarea de analizar cada uno de los trabajos de investigación de las cuatro sedes. Dichos trabajos fueron sometidos a un estudio muy riguroso en el que se tomaron en cuenta aspectos como el planteamiento del problema, la pertinencia de la

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

intervención con respecto a la temática de la orientación, el título, los objetivos trazados, la metodología, el marco conceptual y la estrategia de comunicación propuesta. La tabla de datos y la información que a continuación se presenta, registra los resultados arrojados de esta fase inicial:

Primera fase: agosto 08-enero 09

Sede	Número de Proyectos	Aprobados	No aprobados
Espinal	7	1	6
Ixhuatlán	15	11	4
Huazuntlán	19	14	5
Tequila	17	6	11
Total de Proyectos	58	22	36

En primer lugar se pudo observar que muchos de los trabajos no tenían un planteamiento claro del problema a investigar, que incluso en ocasiones se observaban diferentes planteamientos, o resultaba tan extenso y ambicioso su objeto de estudio que terminaba por ser ambiguo y era necesario acotar el tema de investigación, localizar una especificidad y encontrarle una justificación. En otros casos era tan amplio el abanico de premisas presentadas que resultaba substancial definir y precisar la temática a estudiar. Igualmente algunos planteamientos partían de consideraciones demasiado macro cuando lo que se requería era profundizar en contextos locales.

Por otro lado, al revisar la pertinencia de la investigación con respecto a los intereses de la orientación, fue forzoso recomendar que se vinculara la temática de la investigación con el ámbito de la LGID, pues era común que la falta de articulación con nuestro campo de

acción provocara que quedaran fuera de contexto los intereses concernientes a la gestión, a la interculturalidad o inclusive a la comunicación.

Asimismo fue pertinente señalar la importancia y oportunidad de relacionar los trabajos de investigación con cualquiera de las LGAC ya que al alimentar al Departamento de Comunicación con todos estos insumos de estudio, después podremos ir consolidando proyectos de inserción institucional ante otro tipo de instancias con la intención de obtener los apoyos necesarios para conformarnos como cuerpo académico con las características requeridas para tales fines.

En cuanto a los títulos de los proyectos presentados ocurría que en varias ocasiones expresaban un ámbito concreto que no se percibía en los planteamiento o no correspondían al mismo; otras veces parecían muy generales y no expresaban las actividades que contemplaba la investigación o el tipo de estrategias de comunicación que pretendían realizar. Por su parte los objetivos presentados resultaban demasiado amplios o muy generales y en ocasiones nos encontrábamos incluso hasta con dos objetivos generales en un solo trabajo de investigación y un número exagerado de objetivos específicos que terminaban por acarrear problemas para su desarrollo o por decidir el rumbo del trabajo al carecer de un eje articulador más concreto. Ante tal circunstancia era de esperarse que los campos de la investigación parecieran mucho más amplios de lo necesario y que no mantuvieran una correspondencia congruente con los títulos.

Con respecto a la sistematización o a la metodología echada a andar, el problema más común fue que no era posible dimensionar en el tiempo las actividades planeadas, por lo tanto resultaban muy ambiciosas al tratarse de actividades que tendrían que ser realizadas en un margen de un semestre para poder ponderar su sistematización. Por otro lado era igualmente común que al trabajo de investigación le dieran un tratamiento de tesis, lo cual resultaba un tanto confuso porque generalmente carecían de un fundamento teórico a contrastar o debatir y consiguientemente, ante una problemática mal planteada, con un tema muy complejo que requería de matices más acordes, era indispensable cambiar la intención de su procedimiento a otro con carácter más cercano a una memoria de trabajo o de intervención, que son los formatos con mayor correspondencia a la metodología propuesta por la UVI.

Otra de las dificultades más usuales que se nos presentaron tenían que ver con el marco conceptual, pues era habitual la confusión de términos o la pertinencia de los mismos, pudiéndose observar que esta problemática se debía a la escasez de referencias teóricas, a la falta de revisión bibliográfica o incluso podíamos pensar que era producto de no tener presente el grado de importancia de ese recurso, lo que derivaba en la ausencia de nociones tan primordiales como *gestión, interculturalidad, patrimonio cultural, comunicación, etc.*, trayendo como consecuencia la poca delimitación de los campos temáticos a trabajar y su correspondiente análisis en la formulación de la(s) pregunta(s) de investigación.

Por último, otro de los aspectos revisados en esta primera etapa tuvo que ver con las estrategias de comunicación. Saltaba a la vista que muchas de ellas no estaban relacionadas con el planteamiento anunciado o que al ser demasiadas no se entendía cuál sería su producto final; asimismo era habitual que no se preocuparan por presentar ni una sola, confundiendo que con el sólo hecho de realizar la investigación e imprimir el Documento Recepcional sería suficiente para considerarla como tal. Igualmente saltaba a la vista el abuso por recurrir a medios como el video o la realización de cortometrajes para documentar algún proceso sobre temáticas incluso inusuales para tales formatos (rechazando alternativas mucho más apropiadas, pertinentes, viables o económicas), lo que derivaba en un esfuerzo un tanto afanoso y forzado dadas las circunstancias de infraestructura tecnológica en las sedes y por lo arriesgado que podría resultar tomando en cuenta el factor tiempo.

Una vez concluida esta revisión, los trabajos fueron devueltos a sus autores para que orientados por los directores y asesores ya asignados, se dieran a la tarea de enmendarlos a partir de las recomendaciones hechas y continuar con su progreso en el semestre a venir, periodo dentro del cual se desarrolló la segunda etapa, instruida con la finalidad de que supieran encaminar sus trabajos de investigación hacia la recta final y para lo cual se les proporcionó un paquete de instrumentos estratégicos integrado por los siguientes recursos:

- a) Un diagrama de flujo para el proceso de titulación, que señalaba todos los pasos a seguir para lograr la acreditación de la experiencia recepcional: desde un inicial Visto

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Bueno del Director hasta la defensa pública del DR, pasando por la aprobación de la Secretaría Académica de la UVI, de los lectores, la impresión del DR, etc.

- b) Un formato de evaluación mensual, documento que hacía constar tanto el avance de los DR como el apoyo de su Director, bajo la anuencia del Responsable de la orientación de la sede. Este formato además daba la oportunidad de hacer observaciones directas a los trabajos, así como recomendaciones y comentarios de las partes involucradas en el proceso.
- c) El modelo de estructura de DR, el cual consideraba desde un número de páginas promedio, el índice, la introducción, el marco referencia o estado del arte, etc. hasta concluir con los apartados de las referencias bibliográficas y los anexos. Este instrumento constituía en lo general una especie de guía suficientemente flexible para que los DR gozaran de una organización de la información un tanto homogénea sin dejar de contemplar la naturaleza propia de cada trabajo de investigación.
- d) Un formato de DR, cuyo objetivo era brindar lineamientos unificados para puntualizar el tamaño de la página, los márgenes, la tipografía, el uso de cursivas, negritas, comillas, etc., y aquellas tablas, gráficas, esquemas y fotografías utilizadas.
- e) Una propuesta para mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas en el DR. diseñado por el departamento de lenguas, este instrumento se pensó con el propósito de lograr un lenguaje académico propio generado desde el uso vernáculo de la lengua, desde el cual se proponía una serie de indicaciones para su mejora a partir de ejemplos de otros contextos en donde se pudo sobreponer esta situación.
- f) Y finalmente la guía APA, para que los estudiantes conocieran los diferentes estilos de citación conforme al tipo de referencia utilizada.

No obstante, aunque se mantuvo una cercana e incesante asesoría, a lo largo del semestre continuaron encontrándose abundantes anomalías en los trabajos que incluso ya estaban inscritos como documentos recepcionales dentro de la experiencia recepcional, curso dentro de la trayectoria de formación académica delineado con el propósito de encaminar dichos DR con rumbo a la culminación del proceso de titulación. Esta segunda revisión general de

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

cada uno de ellos bajo los mismos criterios de la ocasión anterior, nos arrojó los siguientes resultados:

Segunda fase: enero-julio 09.

Sede	Número de Proyectos	Aprobados	No aprobados
Espinal	7	7	0
Ixhuatlán	15	15	0
Huazuntlán	19	14	5
Tequila	17	15	2
Total de proyectos	58	51	7

Esta vez, los traspies con los que nos estuvimos enfrentando normalmente tenían que ver con la sistematización del proceso de intervención, la cual en muchas ocasiones era común dejarla a un lado sin darle la relevancia que merecía debido a las inercias que tenían que ver con el cabal cumplimiento de los objetivos o la ejecución de los mismo proyectos en un lapso determinado de tiempo. Ciertamente había ocasiones en las que advertíamos que la sistematización era llevada a cabo pero sin reconocerla como tal, por lo que las recomendaciones estribaron en rescatar todos aquellos procesos de gestión realizados durante la intervención en la comunidad para que consecuentemente fueran revisados y descritos, resaltando los instrumentos o estrategias utilizadas al momento de su ejecución.

Respecto al apartado de las estrategias de comunicación, sin lugar a dudas el de mayor interés para nuestro departamento, pudimos distinguir proyectos con una propensión al uso de formatos que tendían a concebir a los trabajos de investigación en proyectos a mediano y largo plazo o para un nivel ya de profesionistas actuando en el campo laboral, condición que sin lugar a dudas nos permitía atisbar que los propósitos de los estudiantes, aunque que en este momento fuera una condición que se presentara un tanto anticipada, indiscutiblemente tenía que ser reconocida como su capacidad por fraguarse un futuro laboral encomiable.

Pero de toda la gama de reveses propios de cualquier trabajo de campo y su acertado registro, parece ser que la elaboración o el manejo de los marcos conceptuales fue lo que nuevamente más batalla debió dar. Enfatizar el enfoque o desarrollar conceptos fue un encargo constante, pues los estudiantes comúnmente volvían a caer en confusiones de términos o en ocasiones no los subrayaban, pasando a ser una obviedad relegada o soslayada. Del mismo modo era común la aplicación inadecuada de ciertas nociones, mencionadas por el solo hecho de cumplir un canon pero sin la correcta comprensión de su significado. Por otra parte, la inclusión de una terminología muy amplia dentro de estos marcos conceptuales daba como resultado trabajos con una necesaria acotación para su análisis y desarrollo. O por el contrario: trabajos desarrollados bajo una progresión muy vasta eran cobijados por una escueta escala de términos, lo que les restaba realce a los proyecto y por consecuencia no lograban ser ponderados apropiadamente.

Ya al final del semestre, como era de esperarse, la necesidad de darle celeridad a la conclusión del total de los DR se nos presentó de manera impostergable. Esta situación ocurrió en tanto se perfilaba la tercera y última parte del proceso de titulación.

Ahora bien, a partir de algunas lecturas hechas a otros DR de diferentes sedes, se destacan a continuación una serie de problemas habitualmente encontrados:

- Con respecto a los títulos de los DR, se observó que no siempre expresaban su pertinencia dentro de la Orientación de Comunicación.
- Sin una estructura congruente difícilmente podía haber una presentación adecuada de los contenidos; igualmente había cierta tendencia a dividir la estructura en demasiados sub-apartados, lo que producía documentos demasiado fragmentados.
- Los objetivos planteados comúnmente no parecían congruentes con el título y no estaban bien formulados; era común encontrar demasiados objetivos específicos o, dentro de ellos, más de uno más bien con carácter de objetivo general.
- No se percibían criterios claros en cuanto al tipo de contenidos que debían presentarse en cada apartado; había confusión sobre la información referente al proceso de sistematización, la metodología, la intervención, etc.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

- Las conclusiones, resultados y recomendaciones normalmente eran muy breves cuando lo importante consistía en proporcionar más información correspondiente a los logros, las metas alcanzadas, los propósitos que se quedaron a medio camino, etc. para prestar más datos sobre su experiencia.
- Se descubría un abuso de información monográfica de cada localidad presentada dentro del marco referencial que resultaba muy extensa, y en ocasiones exagerada, resultado de la nula revisión de la pertinencia de toda esta información con respecto al planteamiento del problema.
- Las estrategias de comunicación no siempre eran muy claras o existían sin darles la categoría debida, quedando diluidas en el cuerpo del DR como una información con poca preeminencia.
- Generalmente la bibliografía presentada era muy breve, las fuentes no eran las correctas y evidenciaba la poca o inexistente revisión de las antologías utilizadas a lo largo de la licenciatura.
- Por otra parte, se nos presentaba una situación que por haber sido tan reiterativa no podemos dejar de precisar. Se refiere al nivel de expresión escrita que mostraban la gran mayoría de DR. Respecto a esta problemática podemos señalar que por lo general los estudiantes llegan a este punto de su formación sin haber logrado un hábito de escritura que les permitiera desarrollar un tipo de competencias acorde a las circunstancias debido a la deficiente formación que traen arrastrando desde sus anteriores niveles de educación. No dejaremos de insistir que para subsanar este problema de formación tendremos que desafiarnos desde diferentes frentes a lo largo de la licenciatura para que, llegado el momento de presentar sus DR, nos concentremos más en materias de contenido y sistematización que en la revisión de sus competencias comunicativas; por lo tanto tendremos que fortalecer o reformar las estrategias hasta ahora utilizadas para tal fin porque los resultados ya los tenemos con nosotros y estamos atestiguando que no han sido suficientes.
- Igualmente es importante reconocer que durante el proceso de titulación se crea una relación muy peculiar entre los estudiantes y el director o asesor que debe de ser tomada muy en cuenta para procesos posteriores con la finalidad de, por lo menos

intentar, no caer en los mismos errores. Un ejemplo de esta dinámica se refiere al cuadro de ansiedad en el que entran los estudiantes al sentirse presionados por el tiempo adjudicado para su titulación, el cual consideran que nunca va a ser suficiente, ni suficientes por lo tanto los momentos que les dedicamos para sus asesorías. Ante este contexto es frecuente que esperen del director una actividad que no corresponde con la realidad al confundir su labor de revisar el documento con escribirlo.

- También el uso de internet sigue siendo una barrera: la distancia geográfica de por medio y la endeble infraestructura tecnológica con la que contamos en las sedes propician que el estudiante se impacienta por no obtener una retroalimentación con la inmediatez que imagina que necesita. O por el contrario, estas mismas condiciones permiten que el estudiante se convierta en un sujeto indiferente bajo el pretexto de no tener acceso a la infraestructura tecnológica necesaria para el desarrollo y sistematización de su proceso de titulación, produciéndose con ello un ambiente de tensión que en algunos casos llega a ser extenuante.

A pesar de estas observaciones, sobre todo centradas en el nivel metodológico, creemos que los documentos recepcionales arrojaron una serie de fortalezas que a continuación se puntualizan porque bien pueden ser aprovechadas como elemento estratégico para desarrollar todavía más el nivel de pertinencia social de los programas académicos, así como para el impulso definitivo de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC):

- La dispersión temática de los documentos recepcionales al mismo tiempo contribuyeron a la detección de ámbitos disciplinarios que en un primer momento no pudieron ser ubicados por los programas académicos.
- Incluso los documentos recepcionales, de alguna forma, se convierten en un diagnóstico permanente en donde se ubican las problemáticas prioritarias de las culturas locales.
- A consecuencia de lo anterior, la propia investigación estudiantil se ha convertido en un insumo sustancial para la evaluación y reforma curricular de la licenciatura: desde la modificación y actualización de antologías, ampliación de experiencias educativas

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

hasta el cambio en la secuencia de la tira de experiencias plasmadas en el mapa curricular.

- Otra novedad de los documentos es que además de visibilizar el perfil de la formación académica propuesta para las regionales interculturales, se construye una imagen positiva que abre campos laborales en las diferentes instancias de promoción y difusión de la cultura.
- Los documentos recepcionales nos han permitido impulsar el enfoque interdisciplinario. Y es que es tal la complejidad de causas que originan los problemas en las comunidades, que ha sido necesario que diferentes disciplinas sumen esfuerzos para atenderlas.
- La gran ventaja en el trabajo de campo de los estudiantes de la UVI es que se relacionan con las comunidades desde los primeros semestres de la carrera.
- Los estudiantes de la UVI, como ocurre con el resto de las universidades interculturales, tienen a su favor haber nacido en las mismas comunidades. Ese trabajo antropológico para disminuir la distancia entre el investigador y la comunidad, se facilita en los procesos estudiantiles revisados (aunque sabemos que dicha cercanía implica otros imponderables).
- El núcleo de los documentos recepcionales es la intervención en comunidad, hecho que propicia y dinamiza las relaciones con actores sociales e iniciativas locales y, al final de cuentas, fomenta el diálogo intercultural.
- Podemos decir que el conjunto de documentos recepcionales implica la posibilidad de articular una serie de estrategias para incidir en políticas públicas socioculturales.
- Y por último, señalemos, que las tesis son una experiencia previa de gestión en las diversas modalidades y escalas que los preparan de una manera más realista para su futuro profesional.

A la distancia, en la actualidad podemos señalar que gracias a la diversidad de campos temáticos abordados, los estudiantes de la orientación de comunicación se han sabido enfrentar con una base de elementos teóricos y conceptuales suficientemente bien

fundamentada, de tal manera que en nuestros días saben reconocerse dentro de la situación regional en la que se desenvuelven. Todo esto evidencia que las decisiones tomadas en un principio, en el momento de resolver con el mejor tratamiento posible el diseño del planteamiento curricular de esta orientación, han sido muy acertadas. Derivado de todo esto, hoy por hoy los resultados obtenidos se ven reflejados en la cantidad importante de proyectos que pueden ser considerados para efectos de un interesante compendio temático. Dichos proyectos abarcan un gran fragmento del espectro que conforma el patrimonio cultural en nuestro estado y reparamos que la variedad de tópicos abordados están favorablemente diseminados en las cuatro sedes que conforman la UVI, conformándose con todos ellos un importante capital epistemológico para efectos de estudios posteriores.

Como corolario de esta experiencia, estamos seguros de que el conocimiento que estamos transmitiendo en el aula o el tipo de acciones que estamos llevando a cabo con los actores comunitarios, tienen la intención propiciatoria del enfoque intercultural, entendido éste como el camino necesario por donde debe transitar gradualmente cualquier entorno multicultural, como es el caso de la sociedad mexicana, haciendo uso del derecho a una auténtica participación igualitaria. En ese sentido, es indudable que el desarrollo de las competencias interculturales para la práctica cotidiana demanda la superación de nuestros modos de saber y saber hacer, lo que hace suponer como necesaria la constante revisión de nuestra encomienda, que si bien significa una ocupación ardua no tiene porqué ser inaplazable, ni dejar de estar acompañada de un constante debate.

Consecuentemente reconforta saber que la empresa echada a andar ha tenido como resultado una propuesta educativa de vanguardia, pero además, lo más interesante ha sido observar que nuestros estudiantes en tanto desarrollan sus capacidades para irrumpir en los ámbitos laborales prefigurados, han ido entendiendo la cultura a partir de sus propias experiencias personales con el entusiasmo que los caracteriza, valor añadido que debe ser aprovechado para incidir en la modificación de ciertas prácticas, porque si bien asumen esta oportunidad como sinónimo de su propio desarrollo, es fundamental que nunca lo han considerado ajeno al progreso de sus mismas comunidades. Por esta razón hoy tenemos la oportunidad de ir elaborando un rumbo decisivo de acuerdo al planteamiento que la

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Universidad Veracruzana Intercultural ofrece, para que así, el reconocimiento, acierto y práctica de la interculturalidad pueda en definitiva ocurrir.

Bibliografía

ALONSO, Luis Enrique, 1997. “Globalización y vulnerabilidad social”, en Maquiera, Virginia y Vara, María de Jesús (coords.), *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

ANDER-EGG, Ezequiel. Metodología y prácticas de la animación sociocultural. Editorial CCS, España 2000 (15ª edición).

ARDÉVOL, E. y Pérez-Tolón, L. (eds.), 1995. *Imagen y cultura. Perspectivas del cine etnográfico*. España, Diputación Prov. de Granada.

ARRIARÁN Cuéllar, Samuel, 2001. *Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

CEMBRANOS, Fernando y otros. *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Editorial Popular, España 1999 (7ª edición).

COLOM Cañellas, Antonio J., 1997. “Tecnología, educación y conocimiento virtual”, en *Conceptualizaciones de tecnología educativa*. México, ILCE.

CONFERENCIA Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (1998).

DIETZ, Gunther, 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. España, Universidad de Granada.

GRAU Rebollo, Jorge. 2002. *Antropología audiovisual*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

MARTÍN-BARBERO, Jesús, 1987. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México, Gustavo Gili.

MARTÍNEZ Gómez, Raciél D., 2004. *Multiculturalismo, cine mexicano e identidad. Los desafíos primordializantes de El jardín del Edén*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

MARTÍNEZ Gómez, Raciél Damón. “Cine: un discurso para comprender la diversidad identitaria”, en *Comunicación y desarrollo cultural*, por el Departamento de Comunicación de la UVI, 2009. Colección Parcela Digital, UV y UVI (pp 103-122).

MARTÍNEZ Gómez, Raciél Damón. “Comunicación: los otros, visibilización del patrimonio cultural”, en *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* de Alatorre Frenk, Gerardo (coordinador), 2009. Cuadernos interculturales, UV y UVI (pp 231-246).

MATTELART, Armand, 1998. *La mundialización de la comunicación*. Barcelona, Paidós.

MATTELART, Armand, 2003. *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Siglo XXI editores, México.

PLAN Nacional de Desarrollo (2001-2006).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

PROGRAMA Nacional de Población (2001-2006).

PROGRAMA Nacional de Educación (2001-2006).

PROGRAMA Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001-2006).

PLAN Veracruzano de Desarrollo (2005-2010).

REUNION Regional de Casas de Cultura. Zona Sotavento” (IVEC, 2005).

TOURAINE, Alan, 1997. *¿Podemos vivir juntos?* México, FCE.

VAN DIJK, Teun A., 1997. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona, Gedisa.

VAN DIJK, Teun A., 2003. *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa, Barcelona.

WALZER, Michael, 1996. “La política de la diferencia: estatalidad y tolerancia en un mundo multicultural”, en *Isegoria*, revista de Filosofía Moral y Política. Número 14 (pp37-53).

Educación superior e interculturalidad en el campus huasteca de la UASLP análisis de la pertinencia del perfil de egreso respecto del contexto comunitario de la zona

Héctor Omar Turrubiates Flores y Alejandro Gutiérrez Hernández

Universidad Autónoma de San Luís Potosí

1.- Contextualización de la relevancia de la formación profesional en derecho

Es fácil entender que todo ser humano adquiere derechos naturales al nacer, siendo por tanto inherentes y se fundamentan en la dignidad de la persona, derechos que una sociedad respeta; empero, es inconcebible que este respeto se dé de forma continua y sin prejuicios. La naturaleza del ser humano es compleja y casi imposible de definir, ya que existen demasiados factores que la alteran o modifican: usos, costumbres, modos de vida, etc. Si esto es difícil de entenderlo, hay que imaginarse lo complicado que resulta las innumerables interacciones entre diversos modos de vida, usos, costumbres, lenguajes y sumando a ello, los diversos actos humanos que derivan de estos: actos de comercio, negociaciones, tratos, convenios, relaciones intra e inter personales, etc.

Estamos hablando únicamente del ser humano, lo que nos obliga mencionar que por su naturaleza inminentemente social, establece formas de unión política, constituye sociedades, entes colectivos, Estados, Naciones, que también interactúan y se relacionan con otros.

En palabras simples, sociológicamente el Ser humano siempre estará en relación con los demás es una cualidad *sine qua non*. La sociedad es un hecho necesario y natural, y sus relaciones no pueden limitarse, no pueden prohibirse, no pueden coartarse, generando una serie complicada de derechos y que existen ante las libertades de los demás, y éstas, serán oponibles en la misma medida, creando un escenario propicio para un choque y conflicto

de intereses, que a su vez impacta en la relaciones mencionadas anteriormente y parte a lo macro, dañando las esferas de actuación de los entes sociales y políticos. Es aquí donde nace la necesidad de un convencionalismo social, es decir, que el respeto a las libertades se basan en las costumbres, en la repetición frecuente de un determinado comportamiento.

“La naturaleza del hombre, sus propios instintos y, fundamentalmente, sus limitaciones personales, hacen evidente que éste necesita de la vida social como condición necesaria de su conservación, desarrollo físico y cumplimiento de sus tareas interactivas y morales”.²⁷

Lo complejo de las relaciones sociales y humanas no pueden *ni deben* ser dejadas a la subjetividad de los mismos por lo tanto existe una enorme necesidad de establecer un orden, un sistema que permita mantener un orden, un orden que determine los derechos que pueda disfrutar el ser humano como también enunciar sus obligaciones. Este orden es el *Derecho*.

El Derecho como objeto de estudio de la Ciencia Jurídica y como tal, es una tarea ardua el tratar de definirlo: “Los autores que lo abordan, no han conseguido ponerse de acuerdo ni en el género próximo ni en la diferencia específica del concepto, lo que explica el número increíble de definiciones y la anarquía reinante en esta materia”²⁸, o “el concepto de derecho no tiene un carácter unívoco ya que su aplicación en el lenguaje cotidiano y en el propiamente jurídico no se refiere a una misma situación..., una cosa es el derecho como disciplina y otra el derecho como fenómeno social, que es estudiado por la disciplina que, para aumentar la confusión, utiliza el mismo nombre”²⁹. Se suma a esto, lo arduo que se basa en la complejidad de las múltiples e infinitas actividades del ser humano y que: “La actividad humana puede hallarse sujeta a obligaciones que unas veces tienen una índole típicamente moral y otras asumen carácter jurídico”³⁰.

“El Derecho en sentido objetivo (dejando de lado el convencionalismo) fue definido por el Jurista J. Celso (Filius) como *Ius est ars boni et aequi*: El derecho es el arte de lo bueno y de lo equitativo.”

²⁷ Moto E. (1944) Elementos de Derecho. Editorial Porrúa. México Pág. 1

²⁸ García E. (1940) Introducción al Estudio del Derecho. Editorial Porrúa. México Pág. 3

²⁹ Alvarez M. (2002) Introducción al derecho. Editorial McGraw Hill. México. Pág. 45

³⁰ Del Vecchio en García E. (1940) Introducción al Estudio del Derecho. Editorial Porrúa. México Pág. 27

En sentido moderno, el Derecho objetivo es el “conjunto de normas que regulan en forma obligatoria la conducta de las personas; y por derecho subjetivo, como la facultad que concede la norma jurídica objetiva de cualquier sujeto, de exigir de otro, cierta conducta”.³¹

El derecho es un medio facilitador de convenciones de intereses, es un instrumento que permite mantener las relaciones dentro de un orden conveniente, es una herramienta de un ente político para mantener y sostener la gobernabilidad y una paz social. El derecho es la forma de mantener un orden cuando surge un síncope de carácter social.

Lo anterior es necesario comprenderlo para dimensionar el impacto y la trascendencia del derecho (en ambas dimensiones) en la vida cotidiana del ser humano y en sus relaciones con los demás. Es menester que existan personas con el conocimiento suficiente para asimilar los diversos planteamientos teóricos del derecho, con la capacidad de poder comprender los diversos fenómenos sociales que requieren de una regulación para una mejor convivencia o resolución.

Los profesionistas conocedores del derecho, son piezas esenciales en el sostenimiento del orden social, permiten atender la necesidad de un bienestar social, permiten sujetar, mediante su actuación ante las instancias correspondientes, al orden jurídico a las personas que contravengan las disposiciones que persiguen la paz social. No puede concebirse una sociedad sin leyes, ni éstas pueden implementarse sin los profesionistas del derecho.

La profesión del Abogado es una de las de mayor tradición en nuestro país. Los acelerados cambios que el mundo y nuestro entorno inmediato han sufrido en del siglo XIX a la fecha, modificaron drásticamente las relaciones del ser humano entre sí y con el medioambiente. El diseño de nuevas tecnologías y los efectos de estas innovaciones, así como los procesos de la degradación ambiental el genoma humano y una infinidad de nuevos eventos sociales, han propiciado nuevas transacciones sociales que escapan al galope de la ciencia jurídica.

Es de vital importancia desarrollar al profesionista del derecho acorde a las dinámicas exigencias de un mundo mayormente complejo y acosado por amenazantes disyuntivas económicas, sociales, políticas y humanísticas. En este sentido, algunos países Europeos y algunas universidades mexicanas, han comenzado a rediseñar el esquema de modelación de

³¹ Ventura S. (1962) Derecho Romano. Editorial Porrúa. México Pág. 60

sus profesionistas del derecho (véase al respecto el libro Blanco de la Carrera de Derecho de España) dando como resultado un cambio integral en la formación de estos profesionistas. Las guías de esta modelación se inscriben en el campo del análisis psicopedagógico, partiendo de la propuesta de modelos educativos tendientes al/o constructivistas.

2.- Consideraciones para la conformación del perfil de egreso de la Licenciatura en Derecho del Campus Huasteca

Se ha comentado que el profesionista del derecho, será requerido en toda organización social, entes políticos, instituciones públicas y privadas; por supuesto, podrá desempeñarse como profesionista independiente.

Con base al Perfil Referencial de Validez del egresado de la licenciatura en Derecho³² define que: *“El egresado de la carrera de Derecho debe conocer las instituciones que fundamentan el sistema jurídico mexicano, y ser capaz de comprender y aplicar principios, promover procesos y utilizar técnicas y herramientas jurídicas ante la problemática social de las personas físicas o morales frente a normas y autoridades nacionales e internacionales, haciendo suyos los valores que orientan el Derecho, actuando de manera justa, respetuosa el orden público, de la paz social y de la dignidad humana.”*

Las reflexiones sobre el campo ocupacional del licenciado en derecho se exponen en torno al interés de profesionalizar la disciplina jurídica con un sentido de mayor compromiso social, de mejoramiento de las responsabilidades profesionales, de incremento en la calidad de los servicios y naturalmente con mayor sustento en la ética profesional.

Luis Pásara³³ expuso que “sin nuevos modos de entender y ejercer el derecho no habrá reforma posible, el cambio incluye, pues, a los abogados litigantes, protagonistas silenciosos del sistema de justicia, cuyas limitaciones, ineficacia y malas prácticas son

³² El Perfil Referencial de Validez es elaborado por el CENEVAL de acuerdo con lo dispuesto por el Consejo Técnico, cuenta con la revisión y actualización técnica del Comité Académico y redactores de reactivos especializados por tema. Participan en este proceso académicos y profesionistas altamente calificados de instituciones de educación superior del país y gremios profesionales como la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Derecho (ANFADE), la Barra Mexicana, Colegio de Abogados A.C., la Asociación Nacional del Notariado Mexicano A.C., el Colegio Mexicano de Abogados A.C., y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

³³ Profesor Investigador de la División de Estudios Jurídicos del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE)

trasladadas cínicamente al aparato estatal de justicia, cuando se rinde cuentas falsamente al cliente... trátese de un defensor público o de un abogado privado, predomina en muchos de nuestros países un estilo profesional *chicanero*, se denomina en algunos casos, *leguleyo* en otros; cuyo objetivo principal, distante del juramento que al optar el título obliga a prestar servicios a la justicia, ni siquiera sirve eficazmente al cliente”³⁴

Se afirma entonces, que los comentarios nada alentadores relativos a la práctica profesional del especialista en Derecho y concretamente en el ejercicio de la postulación, es primordial reforzar aquéllos valores y principios en la formación del estudiante del Derecho, estamos hablando de la Ética que a su vez, se fortalezca y conlleve a una ética profesional integral ya que de ésta es pieza clave en el sistema de justicia. Con base en la realidad social de nuestros días, se requiere urgentemente de un nuevo modo de ejercicio profesional, que el abogado se decida a litigar con mayor calidad y sobre todo con mayores sustentos éticos.

En los últimos años, se ha visto con mayor frecuencia, la necesidad de establecer una mayor conciencia o dimensionamiento del individuo social respecto con su entorno. Organismos internacionales (Programa de las Naciones Unidas por el Medio Ambiente, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, por decir solo algunas) Estados - Nación, Organizaciones No Gubernamentales, cumbres de especialistas, etc. Hablan de una necesidad de “re-concientizar” a los habitantes del futuro en temas ambientales y ecológicos. Es menester que los futuros profesionistas observen una cultura de respeto con su entorno, de preservación y sobretodo, de *sustentabilidad* atendiendo sus necesidades como las de los demás.

También, acuerdos internacionales como lo es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes que bajo las siguientes consideraciones:

- La necesidad de reconocer las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y

34 Pásara, L. (2004) Reformas del sistema de justicia en América latina: Cuenta y Balance. Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Pág. 13

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven;

- Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión;
- Recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales;
- Observando que las disposiciones que siguen han sido establecidas con la colaboración de las Naciones Unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización Mundial de la Salud, así como del Instituto Indigenista Interamericano, a los niveles apropiados y en sus esferas respectivas, y que se tiene el propósito de continuar esa colaboración a fin de promover y asegurar la aplicación de estas disposiciones;

Establece en el inciso b) del artículo 1 que su aplicación se dará *a los pueblos en países independientes, considerados indígena por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas*; por lo que es menester de que en la elaboración de los perfiles de egreso, sea también en el diseño de los programas y asignaturas, se contemplen esta serie de prerrogativas al momento de ofrecer la oferta educativa.

En América Latina, la década de los 90 se caracterizó por un desarrollo sistemático de políticas de internacionalización, que han sido apoyadas por los gobiernos, como respuesta a las dinámicas de integración sub-regional. Estas políticas también han sido apoyadas por universidades, públicas o privadas, que se han interesado en mejorar su propia ubicación al

interior de sistemas de educación superior cada vez más competidos. La convergencia de tales factores ha sido determinante para la puesta en marcha de procesos específicos de internacionalización, concebidos en torno a diferentes necesidades según los países de la región.

En el caso de México, es patente que desde hace ya varias décadas comenzó el proceso de internacionalización. Este proceso es fácil de observar en la dimensión económica, un ejemplo claro de ello es la firma del tratado trilateral de libre comercio con EUA y Canadá. La firma de este compromiso internacional forzó el desarrollo de una diversidad de políticas gubernamentales que modificaron los entornos legales, políticos, económico, sociales, culturales y dentro de esta diversidad de elementos, la dimensión educativa también experimentó modificaciones radicales.

El eje entorno al que se estructuraron los distintos cambios en nuestro país fue el llamado Desarrollo Humano. Al respecto el PNUD, en su informe anual del 2004 sobre México, explica la situación que guardaba el proceso del desarrollo para esas fechas en nuestro país. Para este apartado recurriremos a tal documento y al informe de 2006-2007, para mostrar de manera general para contextualizar posteriormente las tendencias sobre las que se inscribe la presente reforma.

Una de las principales conclusiones a las que el informe del PNUD 2004 nos acerca es que *“una de las consecuencias de concebir el desarrollo como libertad es reconocer la participación de las personas como agentes en la generación de sus propias oportunidades y la necesidad de que las políticas públicas incentiven el esfuerzo individual en la obtención de estos logros. Esto es particularmente cierto cuando se habla de desarrollo local.”*³⁵Entendemos entonces que la natural consecuencia del *“Desarrollo es el posicionamiento de la sociedad como autogestora de sus propios satisfactores, apoyada en la implementación de políticas públicas.*

Avisa también el informe citado que uno de los principales problemas que resaltan ante el análisis regional del proceso del desarrollo es “la desigualdad como el problema más

³⁵ Informe Sobre Desarrollo Humano México (2004), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, Pág. 161.

persistente que habrá de enfrentar la sociedad mexicana y que requerirá esfuerzos específicos de política pública para su reducción.”³⁶

En otro sentido, observa el PNUD que los avances en los niveles del IDH nacional entre 2000 y 2003 avanzan correctamente, aunque la convergencia observada entre las distintas entidades del país es insuficiente dada la magnitud del problema de desigualdad que se enfrenta. Al plantear alternativas de desarrollo desde el ámbito local debe considerarse el municipio como unidad básica para el análisis, hacer énfasis en los elementos económicos que tienen mayor peso en las desigualdades del IDH, e incorporar las políticas públicas, la participación ciudadana y el entorno institucional.³⁷

Es evidente el énfasis que el informe del PNUD hace sobre la importancia del papel del Municipio en la consecución de la reducción de la desigualdad, por ello hacemos la siguiente cita:

“La importancia del componente de ingresos en la desigualdad del IDH conduce a plantear políticas económicas que busquen reducir las disparidades regionales en la generación de valor agregado. El planteamiento de tales políticas se puede beneficiar al distinguir aquellas dirigidas al mercado de trabajo de aquellas enfocadas en la aglomeración de la actividad productiva o la convergencia regional.

En lo que se refiere al mercado de trabajo, la existencia de una relativa eficiencia en su funcionamiento no debe distraer del hecho de que ésta se debe en buena medida a un aumento de la actividad económica informal. El reto es alcanzar tal eficiencia dentro de un mercado formal con normas que favorezcan la movilidad y la flexibilidad. En particular, debe mejorarse el potencial productivo del trabajo en las zonas rurales y en las regiones centro y sur-sureste del país. Otro reto de las políticas públicas es procurar la atracción de la inversión productiva a zonas con bajos niveles de capital físico, cuestión de gran dificultad, pues la aglomeración de los flujos de inversión refuerza una mayor concentración.

³⁶ *Ibid*, Pág. 161.

³⁷ *Ibid* Pág. 161.

Finalmente, debe mencionarse que resultan cada vez más urgentes políticas que equilibren el desarrollo económico regional, pues la convergencia entre regiones se ha hecho más lenta y se ha dado con cierta polarización: grupos de municipios con características similares (urbanos, del mismo estado o con niveles educativos parecidos) se acercan cada vez más entre sí en términos de su desempeño económico, pero los grupos a los que pertenecen estos municipios no se acercan con la misma velocidad.”³⁸

El informe de 2004 apuntaba ya el problema de la inseguridad señalando que: “La inseguridad afecta proporcionalmente más a los más pobres. Asimismo, el perfeccionamiento de mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en la provisión de este bien esencial, la seguridad pública, permitiría que las policías respondieran de mejor manera a sus comunidades y no solamente a sus jerarquías.”³⁹ Una de las recomendaciones del informe 2004 en cuanto al tema de la seguridad es la de “*Fortalecer la prevención, crear un entorno urbano favorable y establecer una rendición de cuentas efectiva a la comunidad son tres condiciones básicas para lograr que los gobiernos locales sean eficaces para garantizar la seguridad. El acceso a la justicia también es desigual. Dos ejemplos de esto son el débil ejercicio de la defensoría pública y el sesgo en la asignación de recursos hacia el sistema de justicia federal en comparación con los sistemas estatales. En el primer caso, la defensoría de calidad es asequible solamente para aquellos que pueden pagarla. En el segundo caso, la superposición de competencias da origen a la noción de que todo juicio puede llegar a una instancia federal y, por lo tanto, que es más importante invertir en el sistema a dicho nivel. En la práctica, los ciudadanos con menos recursos no pueden financiar juicios largos que lleguen a instancias superiores. Así, el relativo descuido de la justicia local va en detrimento del acceso equitativo a un servicio de calidad. En términos de seguridad pública y justicia, los esquemas de desigualdad interpersonal y regional se ven reforzados por distintas razones, que en muchos casos tienen que ver con un diseño institucional imperfecto y con falta de recursos presupuestales. El diagnóstico no es favorable, pero se han propuesto formas específicas de acción pública a nivel municipal y estatal que permitirían mejoramiento sustancial en*

³⁸ *Ibid* Pág. 162.

³⁹ *Ibid* , Pág. 162.

*esos ámbitos. Un primer paso es la decisión política de destinar más recursos que permitan ofrecer un servicio público acorde con la magnitud del problema. Un segundo paso es diseñar sistemas de rendición de cuentas y transparencia que sean efectivos y que permitan a los ciudadanos estar informados y exigir un mejor desempeño en donde se perciban fallas. Por último, es necesario repensar el esquema de incentivos, tanto en seguridad como en justicia, de manera que se promueva la eficiencia y la eficacia y se reviertan los procesos que generan la inequidad.*⁴⁰

En el más reciente informe el PNUD se aboca al desarrollo humano en torno al fenómeno migratorio. En las conclusiones del informe se aprecia el análisis del tema migratorio desde la política pública, la desigualdad y la pobreza. Interesa destacar de este informe, de manera sintética que las conclusiones del informe nos ofrecen el análisis de un tema que es producto de diversas causas, resumiendo el análisis del desarrollo de nuestro, a esos tres ejes mencionados.

En otro ámbito la Conferencia de las ONU para el Medio Ambiente y el Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992, contribuyó a impulsar el uso generalizado del término desarrollo sostenible, el cual ha sido aceptado por la comunidad internacional como un motor de reflexión y de cambio hacia modelos más respetuosos con los recursos naturales del planeta. Por desarrollo sostenible el Informe Brundtland entiende que es: *el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.*⁴¹ Manifiesta José Gutiérrez que: “El papel que debe desempeñar la educación en el actual proceso de cambio queda recogido con toda claridad en los planteamientos que hace la UNESCO para la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)², a cuyo impulso y profundización ha de contribuir este período histórico:

El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad, e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza a todos los

⁴⁰ *Ibid* Pág. 162.

⁴¹ Gutiérrez Benayas y Calvo (2006) , *Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014* en Revista Iberoamericana de Educación. N.º 40 Págs. 25-69

niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible.”

Para terminar este apartado diremos que los factores macros en las dimensiones social, económica, política y ambiental. Ofrece un escenario caótico, amenazador y en este sentido las señales parecieran de desesperanza, sin embargo paralelo a los conflictos mundiales y locales, del orden social (resurgimiento de viejos sentimientos nacionalistas, redefiniciones de mapas culturales, etc.) también se desarrollan y emergen posiciones, científicas, académicas y civiles, que privilegian la resolución de conflictos por vías pacíficas y mediadoras; en cuanto a la problemática económica, el paradigma dominante del capitalismo, entra ya en una de sus fases de mayor crisis, mostrando las flaquezas del sostenimiento de la lógica acumulativa, siendo entonces que el propio sistema económico, dominante durante varios siglos, está debilitado por su propia lógica.

Ligado a la debacle de los modelos económicos capitalistas, liberales y neoliberales el contexto político se reacondiciona para desarrollar formatos nuevos que consoliden la democracia, aunque aún en distintas esquinas del mundo esta no se haya manifestado. La pérdida del posicionamiento en la sociedad de la política y los políticos, marca a la sociedad, rumbos coyunturales de crisis y oportunidades para la emergencia de nuevas identidades y la reafirmación de algunas otras marginadas y discriminadas; aunque el desarrollo de opciones o modelos políticos sigue siendo limitado, se tienen claras muestras de que la civilidad puede asumir el control social e influir en verdaderas políticas públicas que desarrollen los contextos necesarios para la sana convivencia.

La dimensión ambiental ha sido una de las grandes protagonistas de estas últimas décadas, sin embargo, el complejo entramado de factores, económicos, políticos, sociales y culturales han limitado la importancia de los factores ambientales, desplazando el interés de la sociedad a temas de menor relevancia, provocando con ello, ciertas ausencias de valoración al ambiente. Aunque la futura realidad se ofrece al mundo como un caótico escenario de desastres, estas mismas circunstancias han motivado al desarrollo de metodologías de investigación y educación en temas ambientales. Aunque los beneficios de una nueva conciencia ambiental, sustentable y responsable todavía no son visibles, ya se

aprecian elementos que apuntan al desarrollo de posibilidades de concientización de la problemática ambiental por la que atraviesa el mundo.

La multiplicidad de variantes en las distintas dimensiones que hemos comentado, dificulta y complejiza el enriquecimiento de la formación del futuro licenciado en Derecho que deberá tener conciencia, vocación de servicio y compromiso social para ser lo suficientemente sensible, reflexionar sobre su rol social y ejercitar acciones pertinentes que conduzcan a la inmediata transformación del medio en el que se desenvuelve conforme a las necesidades que el mismo entorno le manifiesta, como necesidades fundamentales de ser satisfechas.

3.- El ámbito profesional del Licenciado en Derecho

En el apartado del empleo, el ámbito profesional del licenciado en derecho es amplio y variado. En una conferencia dictada por el doctor Julio Rubio Oca, en el Centro de Estudios para la Universidad CESU, de la Universidad autónoma de Baja California, UABC, el Ex secretario Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, y actualmente Subsecretario de Educación Pública en México, afirmó al referirse al campo ocupacional, que “a los abogados se les encuentra en todos lados y regularmente bien ubicados profesionalmente”.⁴²

Efectivamente el campo ocupacional del licenciado en derecho es amplio, como amplia es esta disciplina. Por áreas de estudio del derecho, el abogado puede especializarse por desempeño profesional en las diferentes áreas, como civil, penal, mercantil, administrativo, fiscal, laboral, agrario, internacional, amparo, electoral, ecológico, entre otras. Por otra parte, existen despachos jurídicos de multiáreas, como sucede con los despachos corporativos.

Cabe hacer importante mención que uno de los requisitos, más allá de las habilidades (competencias) que observe el Licenciado en Derecho, es la imperante y necesaria obtención del grado universitario o título profesional y este aspecto no puede ser soslayado

⁴² Rubio, J (2003) La Universidad en el futuro inmediato, 2010. Conferencia impartida en el Centro de Estudio sobre la Universidad, CESU, de la Universidad Autónoma de Baja California, UABC.

por las Instituciones de Educación Superior (IES) cuando hablan de su pertinencia curricular.

Sabemos que el sistema de educación superior en México ha contribuido a la conformación de los sectores medios, funcionando como canal de movilidad social. La expectativa de la movilidad social, aunada con la tendencia restrictiva del mercado laboral, en el del contexto de la política educativa de apertura que se dio a principios de los setenta⁴³ ha llevado a una sobrepoblación de profesionales, pero no en relación con las necesidades de las áreas de desarrollo prioritarias, sino en relación con las fuentes de trabajo existentes.

Por otra parte, sigue existiendo una sobrevaloración social (léase estatus, prestigio, etcétera) del título de licenciatura y, al mismo tiempo, una desvalorización del mismo en el mercado ocupacional. Esto último no es debido a exigencias académico-profesionales, sino a la restricción del mercado. Sin embargo, dada la crisis económica por la que atraviesa el país, más que prestigio o estatus se busca la sobrevivencia. Así la obtención del grado de licenciatura ya no cumple con las expectativas económicas y sociales de antes de la década de los ochenta. Actualmente "...las relaciones de poder ya no se ejercen sobre las personas, sino que se manifiestan entre los titulares y los puestos de trabajo socialmente definidos... desde este punto de vista, los títulos escolares son el capital cultural lo que la moneda es el capital económico".⁴⁴

Por tanto, existe una problemática que en los últimos años se ha agudizado: por un lado, la escasez de fuentes de trabajo para el desempeño de los profesionales; por otro, la desatención de las áreas prioritarias de desarrollo donde urge su presencia. En otras palabras, muchos profesionales ni tienen trabajo en su campo, ni tampoco se atienden dichas áreas (lo que supondría crear nuevas fuentes de trabajo para su atención), ni el sistema educativo superior ofrece ya las mismas posibilidades de movilidad social. Ante

⁴³ Esta política de apertura se dio sin que existiera una infraestructura suficiente para atender el crecimiento de la demanda educativa, tanto en lo que se refiere a recursos humanos como materiales. Por otro lado, no existía un proyecto académico que orientara dicha política. Antes estas circunstancias, empezaron a surgir problemas tanto al interior de las universidades, como al exterior en el sentido de que se ha venido dando un desfase entre la población de egresados y su inserción profesional.

⁴⁴ Tentli E. (1981) *Génesis y desarrollo de los campos educativos*. Revista de Educación superior, Vol. X, No. 2 (38). Disponible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res038/txt1.htm consultada al 28 de abril de 2010.

este panorama, pensamos que las IES deberían replantearse su proyecto académico no sólo a partir de las relaciones entre sus cuadros profesionales y el mercado de trabajo, sino también en función de las áreas de desarrollo que deben atenderse.

4.- El caso del Programa Educativo de Licenciado en Derecho del Campus Huasteca de la UASLP

Los Huastecos de San Luis Potosí (Teenek) es el grupo maya que se distribuye actualmente en una franja que se extiende por el norte de Veracruz desde la sierra del Otontepec, cruza por Tantoyuca y continúa por el noreste del estado de San Luis Potosí. Éste se encuentra dividido en 58 municipios, los cuales se agrupan en cuatro regiones geográficas; una de ellas es la Huasteca, que comprende parte de la planicie costera del golfo de México y una porción de la Sierra Madre Oriental⁴⁵.

La Unidad Académica Multidisciplinaria, a pesar de ser una institución de reciente creación -24 años- su licenciatura en Derecho data del 19 de agosto de 1991 creada con apoyo del Lic. Alfonso Lastras Ramírez, Rector de la U.A.S.L.P. en ese momento, atiende a una demanda de 19⁴⁶ municipios que integran la región Huasteca del Estado de San Luis Potosí, pero se han registrado aspirantes de otras partes del Estado, como son Río Verde y San Luis Potosí, como también de otros estados: Hidalgo, Tamaulipas y Querétaro lo que habla del reconocimiento y prestigio de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Como parte de trabajos de investigación del profesorado tiempo completo del programa educativo en mención, encaminados a generar indicadores para el seguimiento de los estudiantes relativos a su desempeño académico y parte del programa de seguimiento de los tutores académicos asignados a los mismos, se analizó cada uno de los expedientes del alumnado admitido en el proceso correspondiente al ciclo escolar 2008 – 2009 de nuestra Institución, resultando datos descriptivos muy valiosos a considerar tales como el lugar de

⁴⁵ Gallardo P. (2004) *Huastecos de San Luis Potosí. Pueblos Indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México. Pág. 5

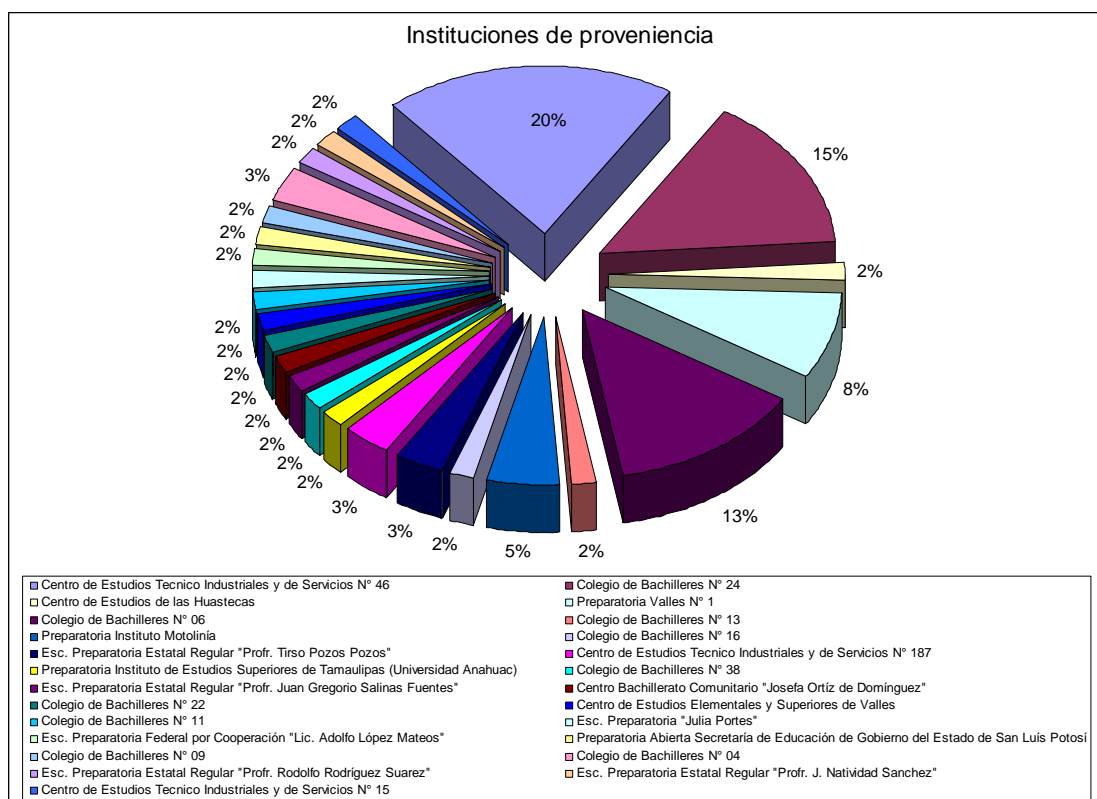
⁴⁶ Aquismón, Axtla de Terrazas, Ciudad Valles, Coxcatlán, Ebano, Huehuetlán, Matlapa, San Antonio, San Martín Chalchicuautla, San Vicente Tancuayalab, Tamasopo, Tamazunchale, Tampacán, Tampamolón Corona, Tamuín, Tancanhuitz, Tanlajás, Tanquián de Escobedo y Xilitla.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Valles, ya que el dato de la gráfica se obtuvo de la institución educativa de proveniencia, lo cual se demuestra en la gráfica 2.

De todas estas instituciones, gran parte son de municipios vecinos a Ciudad Valles, pero que al momento de inscribirse los estudiantes a la carrera una vez sido admitidos, colocan en sus fichas de registro como domicilio, el de Ciudad Valles, S.L.P. y no el de su lugar de origen.

Gráfica 2: Instituciones de Nivel Medio superior de proveniencia del alumnado de nuevo ingreso al PE:



Fuente: Elaboración propia.

Es aquí donde comienza a haber una serie de “fluctuaciones” en el manejo de la información que guarda la institución como lo es el real que observa el estudiante. Dicha circunstancia se asemeja a lo que puede nombrarse como la “negación” del habla materna al momento de realizarse las encuestas o instrumentos de medición aplicadas en censos y/o conteos en un momento determinado.

Es aquí donde resulta necesaria la reflexión del término indígena, ya que de acuerdo a nuestra Constitución Política, *la conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas*, estableciendo también que los pueblos indígenas son *aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que*

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Párrafos segundo y primero respectivamente del artículo 2º Constitucional)

Por lo tanto, la concepción *propia* de la identidad recae en la aceptación de si mismo como tal, lo cual provoca una despersonalización de la etnia, y a su vez, una pérdida gradual de la cultura.

“El reconocimiento del sentido de pertenencia a un pueblo está ligado a la cultura propia de dicho pueblo y al contexto social en el que se hace la declaración. En el caso de los pueblos indígenas dicho reconocimiento, por una parte, está sujeto a una subdeclaración por prejuicios de índole negativa que están presentes sobre todo en contextos ajenos a sus lugares de origen como las ciudades, (situación importante por la migración indígena); y por otra, puede haber una sobredeclaración producto de simpatías por la cultura indígena; particularmente en la década pasada en que hay un pronunciamiento por una revaloración de la cultura indígena y los espacios sociales.”⁴⁷

Gráfica 3: Distribución de la población:



Fuente: INEGI

⁴⁷ INEGI (2004) La población indígena en México. México. Pág.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

En el caso que nos ocupa y que es objeto del presente documento, se establecieron una serie de entrevistas y charlas entre pasillos de al final de clase, como también en un momento determinado, se impartieron tutorías académicas a los estudiantes que actualmente cursan el sexto semestre, semestre que decirse que se encuentra justo en el medio de la cohorte generacional de la carrera que comprende 10 semestres. En dicho grupo, se observa que varios de los estudiantes, provienen de comunidades indígenas asentadas en los municipios de la región Huasteca, como lo son las comunidades de Santa Fe Texacal, municipio de Axtla de Terrazas; Tamapatz y La Morena, del municipio de Aquismón; San José Xilatzén del municipio de Tanlajás y Xalamatitla, del municipio de San Martín Chalchicuautla; como también de los municipios de San Vicente Tancuayalab, de Xilitla y Matlapa, siendo un total de 10 alumnos de los cuales 7 son mujeres y 3 hombres. De estos 10 estudiantes, 4 hablan Náhuatl y los restantes Tének.

En la región Huasteca “...conviven teenek, nahuas, pames y mestizos. Los teenek habitan principalmente en los municipios de Aquismón, Tanlajás, Tampacán, Ciudad Valles, Huehuetlán, San Antonio y Tancanhuitz de Santos; los nahuas se encuentran asentados fundamentalmente en los municipios de Tamazunchale, Axtla de Terrazas, Xilitla, San Martín Chalchicuautla y Coxcatlan, y los pames en el municipio de Tamasopo. Sin duda, los teenek y los nahuas son los más numerosos e importantes de estas etnias” (Gallardo 2004:5)

La particularidad de estos estudiantes al interior del aula causa cierta expectación entre los profesores que imparten sus asignaturas con ellos: existe una marcada separación entre el resto de los compañeros si caer en el extremo del aislamiento. Se reúnen en particular y comparten diversas actividades intra y extra aula. Esa separación del resto de los compañeros mestizos provoca un cierto clima de adversidad mas no de aversión; el estudiante mestizo generalmente trata de “secundar” los comentarios vertidos por sus compañeros o bien, a la inversa, el estudiante indígena trata de hacerlo cuando lo hace su otro compañero.

Esta situación provoca que exista una competitividad académica derivada tal vez entre el choque de egos o de identidad de pertenencia al lugar de origen (esto es, porque los compañeros mestizos también provienen de municipios de la región Huasteca mas no de

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

comunidades indígenas). Muchos se atribuyen el término “huasteco” pero al referirse de que si son de comunidades, inmediatamente responden que son de las cabeceras municipales, es decir, de la mancha urbana del municipio.

Las relaciones que mantienen los teenek con nahuas, pames y mestizos son de diversa índole: comercial, política y cultural. De los otros grupos han recibido presiones pero también elementos culturales, ideológicos y sociales. Teenek es el término con el que se designan en la actualidad, según los hablantes significa “los que viven en el campo, con su lengua, y comparten ‘el costumbre’”.

A su vez, se ha visto no solo en este grupo, que en general, en el programa educativo en sus otros semestres, se observa un respeto y admiración a los estudiantes indígenas, principalmente por la habilidad de poder hablar lenguas maternas.

Lo anterior, pudiera derivar en la potencialización de las habilidades de dichos estudiantes, permitiéndoles a través de este clima de respeto, poder compartir su lengua. Sin embargo, el modelo educativo que actualmente se mantiene en el programa educativo, no establece ni contempla actividades en la currícula, encaminadas a fomentar este tipo de prácticas escolares, ni mucho menos, contempla materias enfocadas a atender estos grupos sociales en cuanto a la representación que como egresado pueda tener con ellos.

Al contrario: en el campus Huasteca de la UASLP, como al interior de muchas Instituciones de Educación Superior de nuestra nación, se les obliga a los estudiantes cursar y acreditar dentro de su formación, el idioma inglés, esto en el discurso tan conocido que es necesario en el contexto global. Dicha situación provoca en nuestro programa, que estos estudiantes redoblen esfuerzos: muchos de ellos aprendieron las lenguas indígenas no desde temprana edad, ya que muchos (en palabras de los mencionados estudiantes) de los padres de los alumnos, no deseaban transmitir la lengua, bajo una óptica de que no les iba a ser “útil” al devenir de los años y que, sin embargo, por la imperante necesidad de convivencia con los demás integrantes de la comunidad, fueron asimilándolo y “recuperándolo” y a la par, tener que aprender un idioma extranjero que no es utilizado dentro de su contexto social comunitario, e incluso so pena comentarlo, pero tampoco en su contexto académico, es decir, nosotros sus profesores, no utilizamos el idioma inglés en nuestra asignaturas.

“Muchos teenek adquieren valores diferentes a los de su cultura cuando salen a trabajar lejos de la comunidad y el municipio. No obstante, al regresar a sus comunidades siguen compartiendo los rasgos culturales de su grupo. En general las relaciones con los mestizos son desiguales; para ellos los tenek son los “huastequitos”, los que hablan dialecto y son flojos. No pasa lo mismo con los nahuas y los pames, con quienes mantienen relaciones cordiales, tanto en el plano comercial y cultural como matrimonial” (Gallardo 2004:5)

A esto se suma, que muchos de estos estudiantes no regresan a sus comunidades. Generalmente se observa que las ofertas de trabajo se encuentran en las cabeceras municipales que ofrecen empleos de “periodo”, es decir, empleos relacionados con administraciones públicas municipales; o bien, se establecen en las cabeceras judiciales, que en el caso de la región Huasteca son Ciudad Valles y Tamazunchale, S.L.P.; ya que, es ahí donde se encuentran establecidas las instituciones procuradoras de justicia y las instancias judiciales. Otra circunstancia es que como egresado les es difícil establecerse por propia cuenta y generalmente permanecen en los despachos o bufetes jurídicos donde con anterioridad realizaron su servicio social o bien sus prácticas profesionales, como también sucede que una vez consolidados lazos de amistad a lo largo de la carrera, se asocian para establecer su oficina.

Las anteriores circunstancias son sólo una parte “social” de lo que puede afrontar el egresado. Se encuentran también aquéllas relativas al desarrollo profesional y de los requisitos de ingreso a las instituciones de procuración de justicia, las cuales, exigen experiencia profesional que obviamente el egresado no observa.

Es una realidad palpable, que las mismas instituciones procuradoras de justicia, no contemplen dentro de la formación de sus integrantes, las temáticas relativas a la legislación “indígena”, como lo es el caso del Instituto Federal de Defensoría Pública⁴⁸, en el cual, según su Plan Anual de Capacitación y Estímulos 2010, comprende las siguientes líneas de acción⁴⁹:

- Especializaciones en defensa penal y asesoría jurídica.

⁴⁸ Institución perteneciente Consejo de la Judicatura, del Poder Judicial de la Federación.

⁴⁹ Información consultada al 6 de mayo de 2010, disponible en el portal electrónico del Instituto en el enlace: http://www.ifdp.cjf.gob.mx/Capacitacion_y_Estimulos/plan_anual.asp.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

- Seminario de actualización sobre la reforma constitucional en materia penal.
- Seminario de actualización en materia de asesoría jurídica.
- Curso de inducción vocacional a la defensoría pública
- Programa de capacitación y actualización en las delegaciones.

Y que a su vez, al dar lectura dentro de la currícula del curso de especialización en defensa penal, no guarda algún asignatura relativa a los derechos de los pueblos indígenas, amén de que mucho menos habla de talleres y/o cursos sobre el aprendizaje - si bien – de lenguas indígenas.

Si bien es cierto que se ha dado un fuerte impulso por parte del Estado y sus instituciones a reconocer los derechos de los pueblos indígenas y sus instituciones, no hay que perder de vista que aun falta mucha cultura jurídica en este rubro, ya que muchos de los egresados optan por postular en aquéllas áreas del derecho que “ofrecen” un mercado inmediato, como lo son el derecho civil, el derecho mercantil, el derecho laboral y el derecho penal y es en este rubro donde apuntalamos un enorme escaparate de posibilidades a los estudiantes que dominan lenguas indígenas, ya que se estima que de cada 100 indígenas procesados en México, 82 no contaron con el apoyo de un traductor, lo que habla de la enorme necesidad de abogados bilingües.

Pero no todo es nublado en el horizonte de nuestros egresados ni en el caso de la representación jurídica de los indígenas. En el Estado de San Luís Potosí, la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, inició la operación, la Universidad Comunitaria (UNICOM) en los municipios de Tancanhuitz, Tamuín y Tamazunchale que *“nace como una respuesta a la evidente desigualdad regional en las Zonas Media, Huasteca y Altiplano, que exige de las instituciones de educación superior la elaboración de programas de atención a las necesidades y problemas específicos de cada región, en estrecha coordinación con los programas sociales de los gobiernos Federal, Estatal y Municipales, y la sociedad civil, en el ámbito de su legal competencia. Siendo la democracia un valor fundamental que la nueva ciudadanía reconoce como tarea obligada para formar ciudadanos educados en valores democráticos, que ejerzan con*

*responsabilidad sus derechos y cumplan con sus obligaciones y sentido de solidaridad ciudadanas, como una estrategia que tiende efectivamente a disminuir la desigualdad desde la descentralización, no solamente del centro hacia los Estados, si no de estos a los municipios, impulsando decididamente modelos educativos que atiendan las características demográficas y económicas de cada municipio y región”.*⁵⁰

Dicha Institución de Educación superior, establece que en el año de 2010, egresarán 58 indígenas náhuatl, tenek y pame de la zona Huasteca, como profesionales del Derecho, de los cuales, el 63 % pertenecen a la etnia náhuatl y en razón de género, el 53 % son mujeres.

A la par, el Instituto Nacional de Lenguas indígenas (INALI) establece que concluyeron el proceso de certificación de los primeros 110 mexicanos intérpretes y traductores en lenguas indígenas.

En las ultimas fechas, el discurso político en la materia por parte del gobierno estatal, ha mejorado en cuanto al reconocimiento de la necesidad del fortalecimiento de la educación intercultural, “para brindar a nuestras comunidades indígenas conocimientos con rigor científico, pero que permita mantener sus saberes ancestrales”.⁵¹

Estas son buenas noticias si hablamos de una defensa justa y del medio adecuado para hacerlo en caso de las comunidades indígenas y sus integrantes. Lo cierto es que el egresado de la oferta educativa del programa educativo de Licenciado en Derecho de nuestra honrosa institución, tiene sólidas posibilidades de aprovechar la enorme ventaja de hablar lengua indígenas ante la incipiente demanda de defensores en materia penal e incluso de defensa de derechos indígenas ante instancias nacionales e internacionales. Es menester y obligación que nosotros sus profesores, les brindemos las herramientas necesarias para el desarrollo de sus competencias en este sentido.

⁵⁰ Carrillo S. (2009) en <http://universidadcomunitariadesanluis.blogspot.com/> Consultada al 4 de mayo de 2010.

⁵¹ Martínez Juan (2009) en su discurso de la inauguración de la Reunión Nacional de la Educación Intercultural llevada a cabo el 27 de noviembre de 2009 en la Ciudad de San Luís Potosí, S.L.P.

Análisis de políticas públicas interculturales para el acceso y permanencia de grupos indígenas a instituciones de nivel superior en el estado de Nayarit

Nadia Grisell de Jesús Espinoza y Rosa Rojas Paredes

Universidad de Guadalajara

Resumen

La interculturalidad es un tema relevante en el área de educación superior. El reto es grande cuando se trata de verificar si las políticas públicas realmente ayudan a los estudiantes indígenas. La problemática que existe a nivel nacional sobre el acceso de los indígenas al nivel superior es preocupante, sobre todo cuando se trata de estados que cuentan con diversos grupos étnicos y por lo tanto la demanda es mayor. Este es el caso del Estado de Nayarit, el cual cuenta con cuatro grupos indígenas: los Coras, Huicholes, Tepehuanos y Mexicaneros, por lo cual es interesante estudiar cómo están favoreciendo las políticas públicas interculturales la demanda de estudiantes indígenas y a su vez analizar como es el proceso de acceso y permanencia de los mismos y cuáles son sus experiencias al estar dentro de la dinámica universitaria. Finalmente, el análisis de estas políticas públicas nos dará una pequeña mirada hacia el contexto interno del estado y una pauta de hacia dónde apunta la educación nayarita y cuáles son las oportunidades para estos grupos que cada vez demandan más la educación superior.

La educación superior a lo largo de los años ha sufrido una evolución profunda desde su organización hasta los lineamientos que la rigen, esto debido a que existen contextos totalmente diferentes y complejos que conllevan a volver a pensar el papel que tiene la educación en la sociedad.

En México existe una sociedad muy diversa, por lo cual la educación es fundamental para el entendimiento de la cultura y la aceptación de todos los individuos independientemente

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

de su identidad. Esta diversidad cultural esta llena de muchos matices que revelan que en la actualidad las sociedades han cambiado; sin embargo la igualdad de oportunidades no debe de cesar.

Un medio para lograr que la sociedad conviva y esté más preparada ante los retos que se viven día con día es, la *educación*. Dicho de otra forma, un país educado se preverá de mayor igualdad y equidad. Por lo tanto, se puede decir que la educación es la base para la integración de los pueblos.

“La educación superior es la inversión más importante que hace un país en el capital humano de su población. La decisión de invertir tiene que tener objetivos estratégicos claros y bien definidos frente a los muchos otros destinos del gasto publico en políticas sociales, sobre todo si se consideran los recursos limitados de un gobierno y una sociedad como la mexicana” (Rojas, 2009).

Por otra parte, es importante que la educación llegue a todas las regiones del país, incluyendo a las comunidades rurales donde generalmente se asientan los pueblos indígenas. Sin embargo, es muy claro que existen diferentes problemas para que esto se de.

La aportación de las políticas públicas hacia la educación de pueblos indígenas ha sido variada en distintos niveles que van encaminadas ha mejorar la calidad de vida de sus pueblos, pero no así de transformarlos.

Si bien es cierto que las políticas están orientadas a buscar becas, cupos, modalidades de admisión especial, programas especiales, entre otros recursos para los pueblos indígenas, el problema de la falta de acceso de estos pueblos a la educación en todos sus niveles es un tema complicado que exige el conocimiento completo de los mismos y sus características para así poder ofrecer educación que respete sus costumbres e ideales.

Es necesario que se comprenda por completo las tradiciones y costumbres de estos grupos para no llegar a alterarlas, sin embargo en general es bien sabido que estos pueblos pierden parte o en su totalidad su lengua materna por el hecho de estar dentro de un modelo educativo no adecuado para ellos. “Porque la diversidad cultural puede expresar la

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

coexistencia de civilizaciones diferentes si ocurre en planos equitativos no bajo la amenaza de la preeminencia de una sola cultura sobre las demás” (Guevara, 2002); es decir, todas las culturas son importantes y se deben de respetar por igual y aunque estén limitados y obligados a acoplarse a las condiciones que impone el sistema educativo mexicano, la educación indígena hoy en día sigue buscando la posibilidad de que esta adaptación no cambie sus orígenes.

La educación es para todos. Esto se puede notar partiendo desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo 3º Constitucional, en donde dice que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” sin importar su culto, creencias o raíces culturales; y respecto a la educación superior: “las universidades y las demás instituciones de educación superior que la ley les otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse así mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la *cultura* de acuerdo a los principios de este artículo...” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2009). Esto es, que las universidades tendrán la finalidad de que la educación sea promovida para todos los individuos nacidos en este país y a los mismos se les imparta una educación de calidad.

La pregunta es, si este artículo se aplica de manera correcta para favorecer a los grupos indígenas, de no ser así, entonces debería ser modificado y mejorando, enfocándose en la necesidad de proporcionar educación intercultural bilingüe, es decir enfocarla como un derecho de los pueblos indígenas de México, en donde se establezca que tendrán que recibir una educación que lejos de ser buena, también respete su cultura y sus tradiciones.

Por otra parte, gracias a los lineamientos de la educación y su énfasis en crear instituciones para todos, en la actualidad se han hecho intentos por favorecer a los grupos indígenas. Se da la preferencia por construir instituciones en donde la interculturalidad sea una práctica cotidiana, sobre todo en el nivel superior, que es donde se preparan los jóvenes indígenas para la transformación y el cambio de sus comunidades y de la sociedad en general.

“Las universidades interculturales tienen como misión la formación de profesionales e intelectuales indígenas comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones, su diseño es flexible de acuerdo a las condiciones sociales y económicas de la región en donde

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

se instalan y en correspondencia a la cultura e idiosincrasia los pueblos indígenas a quienes está destinada” (Rojas, 2007).

Pero bien la interculturalidad, va mas allá de existir diversidad de culturas. “La interculturalidad es vista como “aspiración” o “punto de llegada”... Ese supuesto parte de la idea de que todos los seres humanos son a la vez únicos y que partirán desde sus propios referentes para explicar su existencia y su relación con el mundo, que tienen la capacidad de elegir y que todos los seres humanos son capaces de razonar, entonces estamos usando para desarrollarse sin tener que atropellar otras formas de vivir el mundo” (Tapia, 2009).

En lo que respecta a la educación superior intercultural, esta ha constituido una de las principales demandas de los pueblos indígenas, quienes a la fecha exigen su derecho a recibir una educación que los prepare no solo en una profesión si no también para el trabajo y para servir a su comunidad.

En América Latina en los últimos años, la cuestión indígena ha entrado en la agenda política como resultado de la irrupción de fuertes movimientos indígenas que han reclamado sus derechos y han exigido los deberes por parte de los estados de algunos países de la región. “En los 90` se introdujo el multiculturalismo y la diversidad como base de la existencia de los estados nacionales” (Rama, 2004).

Ante tal referencia, es de hacer notar que la lucha por la igualdad y la equidad de la educación ha avanzado; sin embargo, los pueblos indígenas aun son marginados. Estos, generalmente están expuestos a la exclusión y al maltrato; se le discrimina. Además de que las estadísticas en México demuestran que el acceso a la educación es poco o nula para estos pueblos y en muchos de los casos es casi imposible, ya que si bien ingresan al nivel básico, poco a poco se fragmenta el número de indígenas que logra llegar al nivel superior, también existe la problemática sobre el cómo es su vida académica dentro de un modelo educativo que no contempla las características culturales de los pueblos indígenas y que lo único que logra es la homogenización de estudiantes.

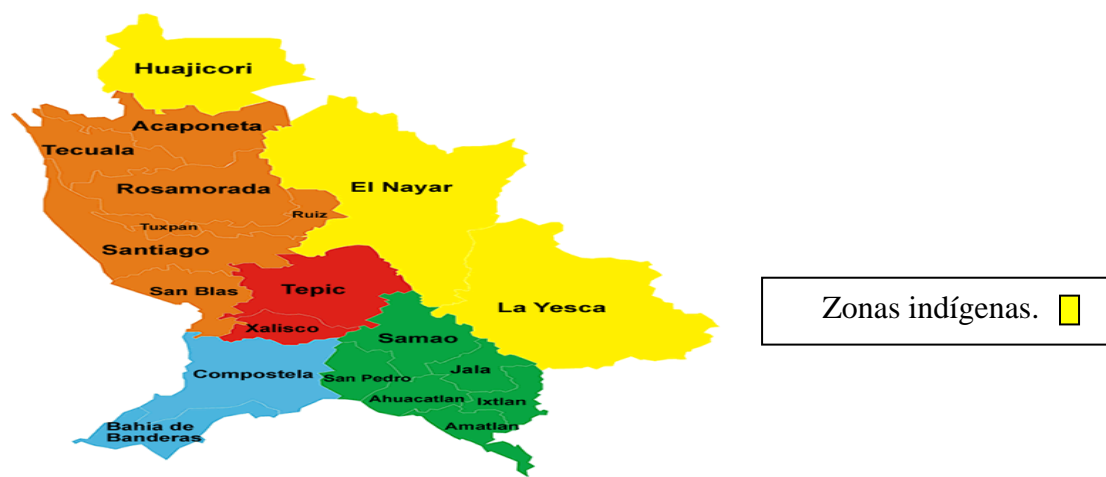
De acuerdo a los indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas, la población indígena en México asciende a 10, 253, 627 personas, cifra que representa el 10% del total de la población mexicana (Rojas, 2007). Con ello se tiene que en México existen 64

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

pueblos indígenas; de los cuales 4 viven en el estado de Nayarit que es en donde se realiza el presente estudio, por lo cual el tema se vuelve relevante ya que un estado con estas características, se vuelve más rico en culturas pero también existe una mayor necesidad de apoyo y reconocimiento para estos.

En el estado de Nayarit, actualmente existen cuatro grupos de etnias: Coras, Huicholes, Tepehuanos y Mexicaneros. Estos representan el 5% de la población total del estado y se acentúan en las comunidades rurales (INEGI, 2005). Estos grupos viven en su mayoría en la Sierra del estado. Estos municipios son: Huajicori, El Nayar y La Yesca. En estos municipios más del 60% de la población son personas que cuyo ingreso es menor al necesario para cubrir las necesidades de alimentación y el consumo básico de salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público (PED, 2005-2011).

Cuadro 1. Representación de las regiones indígenas del Estado de Nayarit.



Las zonas remarcadas con color amarillo representan los municipios donde se encuentra concentrada la población indígena. Los grupos indígenas son: Coras, Huicholes, Tepehuanos y Mexicaneros.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Se habla de que en Nayarit de cada 100 personas: 9 no tienen grado de escolaridad, 17 tienen la primaria incompleta, 15 concluyeron la primaria, 4 no tienen secundaria concluida, 22 finalizaron la secundaria, 7 no concluyeron la educación media superior, 12 completaron la educación media superior, 4 no concluyeron la educación profesional, 9 finalizaron la educación profesional y 1 tiene estudios de posgrado (INEGI, 2005), frente a este panorama nos cuestionamos: ¿Dónde quedan inmersos estos pueblos indígenas en la educación? o ¿Qué pasa con las políticas públicas que promueven el ingreso de los grupos indígenas a la educación? Ante estas cuestiones, surge la necesidad de analizar cómo se están aplicando las políticas públicas para los pueblos indígenas y revisar las estadísticas del acceso al nivel superior de los mismos así como también observar la dinámica de estos grupos dentro de la institución y sus prácticas cotidianas ya inmersas en un sistema educativo público.

Por otra parte, el tema del acceso a la educación superior para los grupos indígenas, había estado abandonado desde hacía ya tiempo en el estado de Nayarit; sin embargo, bajo el nuevo gabinete de gobierno se han implementado nuevos programas que apoyan a esta problemática. Estos programas tienen cobertura jurídica en la Ley para Pueblos Indígenas (LI, 2004), Programas Sectoriales para mejorar las regiones indígenas, los acuerdos con las principales Instituciones de Educación Superior para apoyar a grupos indígenas tanto para el ingreso como para la vinculación de los servicios universitarios hacia las comunidades y finalmente la Universidad de la Sierra, la cual funge como la mayor acción gubernamental en apoyo a los indígenas.

Uno de los ejes fundamental del Plan Estatal de Desarrollo es el de las políticas para el desarrollo social basados en la educación, en donde se establece que la política educativa estatal tendrá como ejes centrales, los siguientes: *cobertura, calidad, equidad, pertinencia, relevancia y planeación prospectiva participativa* (PED, 2005-2011). Bajo este enfoque, si las políticas públicas buscan la cobertura y la equidad en la educación, se espera que el acceso de los grupos indígenas se haya incrementado en lo que va de la aplicación de este plan. Por lo cual, el análisis que se hará será respecto a que si las políticas públicas se están aplicando correctamente y si realmente apoyan a la estos grupos o si simplemente se hace

una simulación de que se aplican pero no hay resultados que favorezcan a los pueblos indígenas en el estado de Nayarit.

Por otra parte será importante también analizar las culturas propias de cada etnia ya que a partir de ahí se podrá distinguir las características del *modus vivendi* de cada una y posiblemente se podrá explicar la dinámica cotidiana que llevan y las preferencias y necesidades que tienen dentro de la sociedad. Así también es importante analizar y comprender la manera en como pasan los otros niveles educativos y donde es que se estanca la educación indígena.

Finalmente cabe mencionar que la presente investigación se encuentra en una fase inicial en donde se está haciendo la recopilación de información y el análisis de la misma. Posteriormente se pretende realizar el trabajo de campo en donde se llevaran a cabo entrevistas, mesas de trabajo y foros en donde los estudiantes indígenas tendrán la oportunidad de expresar sus experiencias desde sus intentos por ingresar al nivel superior y sus expectativas, y ya después de su ingreso, su percepción del contexto universitario y sus prácticas cotidianas como estudiantes.

Para lograr que esta investigación se desarrolle, se plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo favorecen las políticas públicas interculturales las necesidades y demandas de los grupos indígenas en su acceso y permanencia a instituciones de educación superior en el estado de Nayarit?

Por otro lado para lograr resolver el planteamiento de esta investigación se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar las políticas públicas educativas dirigidas a los grupos indígenas desde la perspectiva intercultural.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Objetivos específicos

- Analizar las políticas públicas existentes para pueblos indígenas en materia de educación en el Estado de Nayarit.
- Describir la situación que viven los integrantes de comunidades indígenas dentro del nivel superior público.
- Analizar si las políticas educativas de educación superior en el estado son de naturaleza: asimilacionistas o interculturales.
- Analizar la perspectiva de los estudiantes indígenas sobre su educación y las oportunidades dadas después del ingreso a la institución.

Hipótesis del trabajo

Principal

Las políticas públicas interculturales para el acceso y permanencia de grupos indígenas a instituciones de educación superior no contribuyen a solucionar las necesidades de los indígenas y no están orientadas al reconocimiento de los mismos.

Complementaria / secundaria

Los grupos indígenas no son apreciados y respetados por la comunidad universitaria.

Tipo de investigación y metodología

La investigación que se realizara será de carácter analítico descriptivo ya que se explicara la relación entre educación, interculturalidad y derechos de los pueblos indígenas del Estado de Nayarit, además de describir la situación de los indígenas y su práctica cotidiana dentro en las instituciones públicas de educación superior y como es que las políticas favorecen o no la práctica de la interculturalidad.

Es así que la presente investigación se estructura a partir de los siguientes ejes de análisis: indigenismo y Políticas públicas estatales; diversidad cultural e interculturalidad; además de la descripción de los pueblos indígenas y las regiones donde se asientan en el Estado de Nayarit.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Por otra parte, se plantea la diferenciación y la desigualdad que existe en el sistema educativo mexicano en el caso específico de las instituciones públicas de educación superior al insertarse jóvenes indígenas y sus actuales modelos educativos que no están a la par de las necesidades de los mismos.

Conclusión

Finalmente, las preguntas rectoras que surgen en torno a esta problemática y que se les darán respuesta en este estudio serán: ¿Cuántos indígenas viven en el Estado de Nayarit y cuál es su nivel educativo? ¿Cuántos asisten a la universidad? ¿Cuántos llegan a titularse? ¿Qué profesiones son las que eligen? ¿Sufren de discriminación en las instituciones de educación superior? ¿Cuándo egresan regresan a sus comunidades o la educación superior los aleja de su cultura y tradiciones? Entre otras. Sin duda la investigación será reveladora y dará pie para nuevos proyectos y nuevos incentivos para las políticas públicas interculturales aplicadas a la educación superior pública del estado de Nayarit. Por último cabe mencionar que esta investigación sigue su curso y se pretende finalizarla en mayo del 2011.

Referencias

- Artículo 3º Constitucional. “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. . Editorial: Ediciones Fiscales Isef. 2009.
- Gobierno del Estado de Nayarit (2004). “Ley de derechos y cultura indígena del estado de Nayarit”. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/NAYARIT/Leyes/NAYLEY022.pdf>
- Guevara, Pacheco Lourdes et al. (2003). “Educación que silencia: la educación indígena en Nayarit”. Universidad Autónoma de Nayarit. ISBN: 9789688330357 9688330353.
- INEGI (2005). “Población Indígena en Nayarit”. Disponible en: <http://cuentame.inegi.gob.mx/monografias/informacion/nay/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=18>.
- PED (2005 – 2011). “Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Nayarit”. Disponible en: <http://www.nayarit.gob.mx/ped/>
- Rama, Claudio. “Panorama en América Latina”. SEP. México DF. 2004.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Rojas Paredes, Rosa. "El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad". 6° Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad. 2008.

Tapia, Blanca. Tesis: "La interculturalidad en las políticas de la educación superior en la universidad de Guadalajara". Universidad de Guadalajara, 2009.

Poder y educación como solución⁵²

Ivan Pedraza Duran

Universidad Autónoma del Estado de México

Sabemos lo que somos y lo que queremos ser.

Julio Scherer García

Introducción

La presente opinión está dedicada a la conceptualización del poder en cuanto real, acción real por parte de las ideologías de dominación hacia la ciudadanía y sociedad en general. Ahora desde un marco teórico-empírico, se pueden llenar vacíos de la misma concepción en cuanto a la filosofía política, es decir, la explicación de la teoría del poder en el marco de dominación ideológica, económica y política desde los sistemas de los pensamientos: comunista y capitalista (primordialmente).

No tengo un acercamiento de lleno en cuanto a la localidad, la región, el Estado, etc. Sino que el análisis se centra en un aspecto general incluso mundial, con ejemplos muy aterrizados al sentir social, un análisis teórico-empírico: más teórico por el lado de filosofía política y más empírico de mi perspectiva destructiva -constructiva.

Tomando en cuenta el factor educativo como forma de solución a las diferentes crisis en el cual la sociedad se estanca en el cieno de la ignorancia. Cada uno de las situaciones tiene que llevar su estudio y por supuesto su tiempo, ahora solo se presenta una estructura general de solución.

⁵² IVAN PEDRAZA DURAN
ESTUDIANTE DE LA LIC. EN CIENCIA POLÍTICA Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, EN LA FAC. DE CIENCIAS POLÍTICAS
Y SOCIALES, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO.

La definición

Se instituye la conceptualización de poder en nuestro marco de actuación. Debido a que las ciencias sociales sufren de la indeterminación conceptual desde el contexto en donde se maneje. Por lo tanto en términos acabados:

El poder de A implica la no libertad de B, la libertad de A implica el no poder de B.

Así como en cualquier relación o simple interacción social un individuo juega el papel dominador y por lo tanto debe existir un dominado. Como por ejemplo en un noviazgo, en una relación de amigos, en una asamblea, en un salón de clase, en una iglesia, etc.

La postura es total, es decir, desde el momento de una interacción entre humanos existe dominación. De ahí la naturaleza del dominio, pues la naturaleza del hombre es variable a las situaciones y más si está en peligro.

Doctrina comunista como poder

El poder de A implica la no libertad de B, la libertad de A implica el no poder de B.

En este caso el poder del estado implica el no poder del pueblo, la libertad del estado implica el no poder del pueblo. La concepción del poder en un estado comunista o al menos aquel estado que se dirige hacia ello, depende en si, del mismo paradigma de la cualidad libertad. Pues en sí el pueblo es de una igualdad absoluta en donde existe la dictadura del proletariado. Igualdad que restringe la libertad del ciudadano en tiempos modernos.

Ahora el comunismo o al menos en la fase del socialismo se desvirtúa por la excesiva intervención del Estado en asuntos de la no competencia debido al margen de lo privado y de igualdad, por lo tanto nos llevaría a un estado totalitario, en todos los sentidos de intervención. Y a fin de cuentas en el comunismo no se quiere un estado, instrumento de dominación de una clase burguesa que subordina al proletariado explotado. La pregunta es ¿si el comunismo opta por la dictadura del proletariado, no existirá dominación de una clase sobre otra? ¿Qué sucede con las demás clases no estarán sujetas a la igualdad absoluta del proletariado, sin libertad? La dominación del proletariado reproducirá la función del estado en su marco de coerción para con las clases subordinadas.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Poder que convierte a todos en iguales, con un grado de libertad mínima, donde el estado es el padre que asiste al hijo inmaduro.

Doctrina capitalista como poder

El poder de A implica la no libertad de B, la libertad de A implica el no poder de B.

El poder de la sociedad civil implica la no libertad del estado, la libertad de la sociedad civil implica el no poder del estado.

En este caso, existen muchos factores de destrucción hacia el capitalismo, desde la ideología moral del utilitarismo, considero nada moral, hasta las consecuencias más drásticas de deshumanización.

Por lo que respecta, tanto el caso comunista y capitalista son formas ideales de la sociedad, no son malas ideas sino que pertenecen a una dimensión burguesa para el sabio dominio de los ricos sobre los pobres. Lo que respecta a una doctrina universal que provenga desde las raíces populares y marginales no existe por el momento, todas las ideas que quieren ayudar a los pobres o son de burgueses, gente rica que quiere ayudar a los pobres, o son influencia de religiones que únicamente sirven para mantener tranquilo al pueblo, y mas a la parte mas marginada.

El poder que hace más importante la farándula y los concursos de perros, que la marginación y la lucha contra ella en sectores marginados de las zonas urbanas como de las rurales. O concursos del hot-dog más grande del mundo mientras poblaciones enteras se mueren de hambre.

En el caso del comunismo el extremo es el estado totalitario, y para el caso capitalista al extremo es el estado fascista. En un sentido de ultraizquierda y ultraderecha. Que para la estabilidad de un estado seria para los estados fascistas el de Mussolini y Hitler, o para el estado comunista la degeneración estalinista.

Ideología como poder

La formula es: (saber) poder del consenso + poder espiritual

Es más que claro el dominio durante 300 años de colonización y el método que utilizaron para llegar más que al dominio a la explotación sobre la población de origen⁵³ de todo el continente americano, esta es por medio de las doctrinas religiosas, principalmente la cristiana.

El saber de la doctrina religiosa, que el pueblo adoptaba por medio de la dominación exclusiva esclavista de los europeos, mas el poder espiritual que significo el feudalismo y decadentismo de la misma durante el siglo XXI, nos dan como resultado una transculturación, una colonización, una dominación de un poder ideológico doctrinal religioso monoteísta para el control y pasividad de la sociedad esclava en su momento y ahora llamada sociedad civil (desde mi punto de vista).

El ascetismo, la austeridad, el aceptar siempre ser marginado por mandato de Dios es una interpretación de coacción directo de las diferentes doctrinas religiosas hacia la población marginada que “por mandato de dios nacerá y morirá pobre” y además debe respetar a sus amos, así como brindar el diezmo a los mismos si no se van directito al infierno. “De los pobres el reino de los cielos”; y los millonarios que hacen obra de caridad durante toda su vida ¿dónde quedan? si es más difícil que un rico entre al reino de los cielos, a un camello pase entre al ojo de una aguja.

Economía como poder

La formula es: (riqueza) poder productivo + dominium (cosas).

La cosa es más que clara, en cualquier circunstancia aquel que posee los medios de producción obtiene un poder de subordinación para con sus trabajadores. Este poder de dominación se remarca en un estado mínimo en donde la libertad del mercado, de la oferta y de la demanda regula las relaciones sociales, y por lo tanto no debe existir carencia en cuanto que el mercado es competitivo y de calidad, donde los ciudadanos obtienen

⁵³ Utilizo el término pueblo de origen a consecuencia de las aclaraciones peyorativas del indio o indigenismo.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

productos a bajo costo y satisfacen sus necesidades mínimas. Claro todo esto en un estado ideal, demasiado determinista por la precisión de cuanto necesito para mi consumo y cuanto hay que producir, mi población, mi tipo de población, etc.

Hasta cierto punto considero que el poder económico o de propiedad ha dado origen al estado moderno, cuando Engels explica que la propiedad privada genera desigualdad, donde existen dominantes y dominados. Los que dominan crean el estado para mantener legítima su dominio sin necesidad de coacción hacia los dominados pues es legal el dominio.

Política como poder

La formula es: (fuerza) poder coactivo + imperium (personas)

El poder coactivo se resume en el poder soberano, el leviatán en sentido más clásico para la autoridad que puede ejecutar la coacción directa a los súbditos por el solo hecho de tener el poder soberano. El imperio sobre las personas en cuanto resalta un temor mítico que el leviatán provoca por el poder de coacción, así el estado en un sentido organicista es un sistema orgánico el cual no se puede hacer daño a si mismo. Por tal motivo no debe existir aquel que esté en contra del Estado.

El resguardo del poder político es el ideal para con la sociedad, siempre y cuando dicho Estado (leviatán) garantice los derechos y obligaciones de la sociedad civil. Subordinando el poder económico que ve por intereses particulares y monopólicas; aún subordinando al poder ideológico que esta en contra del desarrollo espiritual y verdadero de la formación de la razón en el hombre.

Por todas las cuestiones anteriores se afirma concretamente, de cualquier manera los poderes tienen un mismo fin:

“El fin instituir y Mantener Sociedades de desiguales: superiores e inferiores”.

Reforma o revolución: opción para la sociedad civil

Hasta para la interpretación de la reivindicación los intereses o desorden en el sistema productivo existe una clasificación de dominación; para los ricos se le denomina guerra civil, tanto para los marginados es la revolución.

La gran cuestión de la eterna diferencia social es ¿qué es mejor para la estabilidad del sistema político? La solución utópica donde se conjugue la mayor extensión de libertad más la mayor extensión de igualdad. Tanto que una restringe a otra por su misma naturaleza, se podría decir que *se debe conjugar el sentido capitalista de libertad más el sentido igualitario del comunismo*. Para así alcanzar un equilibrio (no en el sentido del neomarxismo, que solo venden al comunismo al liberalismo sin más ni más; o en el caso del neoliberalismo, que busca la legitimidad ayudando a los pobres con teorías de desarrollo material de su autor mas legitimo Amartya Sen, todo para seguir con el yugo burgués y proletariado en los dos sentidos).

¿Cómo construir el camino de la conciencia?

Concluyo que la solución es cambiar al hombre desde su aspecto final para con la sociedad, es decir, interiormente llevando el camino de la razón por sobre todas las cosas y no dejando ignorante a nuestra alma (la mente en el sentido platónico).

Haciendo muchas reformas con un sentido revolucionario, pues la violencia lo único que traería es tragedia para los mas desprotegidos, en cuestión de capital militar por parte de la oligarquía burgués (Michels, 1969).

La total supremacía del poder político sobre las dos formas de poder (económico e ideológico). En donde: el hombre político, es libre de perseguir sus propios objetivos sin estar obligado a tomar en cuenta los preceptos morales con los que está comprometido el individuo en sus relaciones con los otros individuos (Bobbio, 2006).

La libertad del juicio, de razón del individuo correspondiente a la salud pública, al vivir bien en el Estado. Este hombre político solo se crea por medio de una formación de

educación política popular. Tanto en el marco teórico como en el marco empírico, sentir los problemas ajenos y buscar soluciones. El poder en, por, para y con el pueblo.

El gurú educativo y la conciencia final

Para concretizar el sincretismo ideal utópico, se afirman en las siguientes líneas las cuestiones a seguir o meta de la educación como instrumento, sustancia para un cambio significativo en la institución, sustancial y final.

Educación y libertad social. Así, Latapi (1989) menciona: “Una manera de apreciar cuan “abierta” va siendo nuestra sociedad desde el punto de vista del acceso a la educación, es examinar la relación entre la escolaridad de los padres y la de los hijos. En una sociedad plenamente abierta los hijos, es decir, la segunda generación, tendrían acceso a la educación en función exclusivamente de su merito; no habría mayor relación con la jerarquía social o educativa que ocupasen sus padres. El hijo del ejecutivo bancario podría, por falta de merito, quedarse solo con la primaria, y el hijo del barrendero llegar la universidad. En teoría y simplificado”.

Educación e igualdad social. Afirmaciones (Latapi, 1989): “Que el aumentar la escolarización en todos los grados y niveles del sistema educativo producirá una mayor igualdad de oportunidades de educación; que el mejorar el rendimiento escolar, entendido como el aprendizaje efectivo, contribuirá también a una mayor igualdad social; que a una mayor igualdad de oportunidades educativas corresponderá una mayor igualdad de oportunidades sociales, es decir, de oportunidades de movilidad social, de remuneración económica, de status y de poder; y que, en general, mas educación significara mayor igualdad social...”

Para la conjunción de la educación la situación es exageradamente grave para los pueblos de origen. Así, Consideramos practica subdesarrollada la participación del niño indigena en el trabajo de la comunidad; pero llamamos a lo mismo “métodos activos” de “aprender haciendo” y “enseñar produciendo” cuando lo oimos en la UNESCO. Ponderamos de servicio como expresión del mas avanzado socialismo, pero nos empeñamos en destruir esos valores en las comunidades indígenas porque juzgamos que estorvan a su progreso

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

(Latapi, 1989). Tomar en serio la participación de los pueblos de origen unicamente se ha quedado en la integración de los pueblos a la subordinación del estado.

Para concluir Latapi (1989) señala que hacer lo nuevo a partir de lo antiguo, cómo incorporar lo tradicional en las exigencias del progreso, y como adivinar, tras las teorías más revolucionarias y avanzadas que hoy se nos proponen, las formas y valores de culturas milenarias que fueron y permanecen. El país voltea a citar las situaciones de la modernidad por la modernidad cuando la respuesta a los problemas está en sus raíces que desean y han deseado destruir por siglos.

La educación es aprender a ser juntos,
a ser con los otros y,
por tanto, a construir la sociedad.
J. Scherer

Bibliografía

- BOBBIO, Norberto (2006). Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política. México: Ed. FCE.
- BOBBIO, Norberto (2007). *El futuro de la democracia*. México: Ed. FCE.
- BOBBIO, Norberto (1989). *Liberalismo y democracia*. México: Ed. FCE.
- FERNANDEZ, Santillán José (2002). *Norberto Bobbio: el filósofo y la política, antología*. México: Ed. FCE.
- LATAPI, Pablo Sarre (1989). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen.
- MICHELS, Robert (1969). *Los partidos políticos I: un estudio sociológico de las tendencias oligarcas de las democracias modernas*. Argentina: Primera Ed. Amorrortu.
- Platón (2007). *Diálogos*. México: Porrúa.

El académico dentro del proceso educativo ¿entre la *topía* y la *utopía*?

Víctor Alfonso Serna Ramos

Universidad Autónoma de Querétaro

Escuela de Bachilleres “Dr. Salvador Allende”-Facultad de Filosofía

Resumen

En la presente propuesta se aborda una breve nota en torno al complejo pero apasionante proceso educativo, en el que la actividad del académico⁵⁴, puede verse –y de hecho lo es– como agente de cambio, en el que está implicada la delicada tarea de transmitir, formar, fomentar valores, actitudes, etc., en las personas, de tal manera, que el académico tiene la posibilidad, de que con su práctica diaria, se favorezca al proceso de cambio.

La labor académica, no se restringe a la actividad dentro del aula, ya que la promoción y práctica del respeto a creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes, conlleva al ejercicio cotidiano. Como haría referencia un proverbio, la palabra mueve, el ejemplo arrastra.

En esta noble labor, el académico, tiene una posibilidad de incidir en la promoción de utopías, que a su vez tiendan a la construcción de una sociedad mejor, respetando y valorando la pluralidad de ideas, creencias, convicciones, etc., sin embargo, esta *utopía*, se construye desde la *topía*, ‘sin perder el piso’, guardando una especie de tensión, de la que el académico es partícipe.

Palabras clave: académico, educación, *topía*, *utopía*.

⁵⁴ Siguiendo la propuesta del Dr. Luis Rodolfo Ibarra, la actividad académica implica los procesos de gestión, docencia, investigación, difusión del conocimiento, tutorías.

Una nota introductoria

Enseña y aprende lo mejor.

Tales el Milesio.

La educación en los diversos grupos humanos constituye la posibilidad de transmitir cultura, a través de ella se adquieren, heredan, construyen, crean y recrean conocimientos, ideas, experiencias, costumbres, formas de explicar el entorno, etcétera, por lo que la educación es considerada como uno de los pilares fundamentales en la búsqueda del desarrollo integral humano que se puede reflejar en la construcción y constitución de una sociedad más equitativa y justa.

La educación constituye un proceso –complejo– en el que intervienen distintos actores sociales, por mencionar algunos están los académicos, los padres de familia, los administrativos, personal de limpieza, el personal que da mantenimiento a las instalaciones físicas, los bibliotecarios, y por su puesto las y los estudiantes, que junto con los demás actores sociales juegan un papel elemental en el proceso educativo, escribo la palabra ‘elemental’, pues cada actor social, representa un *elemento*, que participa y forma parte del *sistema* educativo, generando redes de relaciones, posibilidades, ideas y retos, que conllevan a la complejidad del proceso educativo.

Escribo lo anterior, con y desde una honesta y escasísima experiencia en el ámbito docente al cual me incorporé aproximadamente hace dos años y medio -desde la que trazo estas breves notas-. La práctica docente me ha ‘invitado’, por no decir exigido, a tomar en cuenta considerables elementos, que en muchas de las ocasiones, como estudiante no alcancé a apreciar, quizá uno de estos elementos se refiere a que el proceso educativo, representa un gran ‘tejido’ de posibilidades, en el que confluyen diversos elementos, es decir, no sólo es el hecho de ‘dar clase’ frente a un grupo de estudiantes, sino es un proceso en que intervienen desde el preparar las notas para la clase, el análisis y síntesis de las diversas fuentes de información, la planeación de las actividades, el compartir la información, el dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto matizado por un ambiente favorable en el que se puedan generar relaciones afectivas, de confianza, de respeto, que posibiliten un mejor aprendizaje.

Las presentes notas, tienen la intención de abonar en la propuesta de que en el proceso educativo, la labor del académico, representa la posibilidad de ser un agente de cambio, promoviendo ‘rasgos de la utopía’, esto, tomando como punto de partida, los elementos con los que se cuenta, es decir desde la *topía*, guardando una relación conducente, y una especie de tensión.

El académico dentro del proceso educativo ¿entre la topía y la utopía?

Busco en la muerte la vida
Salud en la enfermedad
En la prisión libertad,
En lo cerrado salida
Y en el traidor lealtad.
Pero mi suerte, de quien
Jamás espero algún bien,
Con el cielo ha estatuido
Qué, pues lo imposible pido,
Lo posible aún no me den.⁵⁵

Comienzo este apartado con un epígrafe haciendo referencia a un fragmento de la obra el *Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, en la que alude a una serie de conceptos que están en tensión (muerte-vida, salud-enfermedad, prisión-libertad, etc.), con la que trato de mostrar (recordar) que la actividad académica, no está exenta de situarse en continuas tensiones, una de ellas, es la de cómo llevamos la práctica académica *versus* cómo deberíamos llevarla, en este contexto nos situamos, en una relación conducente entre lo que *es* y lo que *debe ser*, similar a la tensión entre la *topía* y la *utopía*.

En la citada tensión, la actividad del académico, implica el compromiso de trabajar con y para las personas, en este sentido, el docente puede verse –de hecho lo es- como agente de cambio, en el que está implicada la delicada tarea de transmitir, formar, crear, fomentar valores, actitudes, etc., en las personas, de tal manera, que el académico tiene la posibilidad de que con su práctica diaria, favorece al proceso de cambio, pues nuestra labor no se restringe a la actividad dentro del aula, ya que la promoción y práctica del respeto a

⁵⁵ Miguel de Cervantes Saavedra, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Editores mexicanos unidos, México, 1998, página 195.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes, conlleva al ejercicio cotidiano. Como haría referencia un proverbio, la palabra mueve, el ejemplo arrastra.

De lo anterior, el académico, promueve de cierta manera, lo que Adolfo Sánchez Vázquez, distingue como rasgos de la utopía, apuntando que la utopía es valiosa, deseable, representa una alternativa imaginaria a los males y carencias manteniendo un distanciamiento de lo existente, así como la impotencia o imposibilidad de realizarla (Sánchez, 2003: 534-535), sin embargo esta utopía, no surge de la nada, al contrario, tiene su origen, su ‘génesis’, en la *topia*, guardando esa relación mutua.

La utopía, de esta manera se convierte en especie de guía, de anhelo, que contrasta con lo que *es*, representando la posibilidad de lo que *debe ser*, guardando esa tensión, en la que uno de los retos es tener la claridad de distinguir entre lo realizable de lo que no es, de tal manera que no desvirtuemos la realidad, que no ‘perdamos el piso’, y desde éste, se pueda proponer, o vislumbrar lo deseable, pues como apunta Sánchez Vázquez: “no se puede vivir sin metas, sueños, ilusiones o ideales; o sea, sin tratar de rebasar o trascender lo realmente existente” (2003: 544).

Lo apuntado por Sánchez Vázquez me sugiere que el compromiso del académico –entre otros- implica tener ideales, ilusiones y metas, que lo guían, y hacer partícipes de esos ideales tanto a los estudiantes, colegas, familia, etc., que permean su actividad, desde la preparación de las notas de la clase (‘la clase empieza antes de entrar al salón’, cuando se estructuran los contenidos de las asignaturas, de las sesiones, esto recordando la importancia de la planificación de los contenidos programados), además de involucrar al estudiante en su proceso formativo, de tal forma que se promueva el desarrollo intelectual, motivándolo a participar en clases y en su formación, esto a través de utilizar materiales didácticos adecuados, es decir, realizar nuestra labor con creatividad y efectividad.

Considero que habría que irse con cuidado para ‘no perder el piso’ y ‘evitar construir castillos en el aire’, esto lo apunto pues, más de alguna ocasión me he dado cuenta de que mis estudiantes carecen de alguno de los supuestos ideales que he dado por sentado, por

ejemplo que todos y cada uno de ellos están exentos de tener algún problema, o inclusive doy por hecho, que tienen un lugar reservado para realizar las tareas o repasar las notas de clase, o bien que desayunan en casa antes de llegar a la escuela, o que han dormido bien, y además que tienen una estabilidad emocional, en la que las situaciones familiares están ausentes de divorcios, de intentos de suicidios, de trastornos alimenticios, etc., sin embargo, en ellos, en los estudiantes, está la energía, la fuerza, el ímpetu, las ganas de cambiar algunas situaciones, y sobre todo la esperanza de un mejor futuro (la *utopía*), en el que se deposite la semilla del conocimiento, en un campo fértil, este conocimiento, se tiene que abonar, si no va creciendo adecuadamente, ponerle una guía, podarlo de vez en cuando, y en su momento, dará frutos.

Además, como académicos, tampoco estamos exentos de idealizaciones por parte del estudiante, en la que como maestro ideal, figurarían elementos tales como: ser sabios, alegres, dinámicos, trabajadores, “buena onda”, altos, no ser enojones, que no faltemos a clase, no dejemos tarea, que tenga carácter pero que sea flexible y comprensivo en su forma de pensar, explicar y evaluar, y que además el maestro ideal tuviera una voz ‘sexy’, para ponerle atención⁵⁶. Ante esta idealización, habría que recordar que los académicos, somos humanos, y que como tal, no somos perfectos, que también estamos susceptibles a no saberlo todo, a equivocarnos de vez en vez, a mostrar en ocasiones cansancio, a estar preocupados por alguna situación de carácter personal o laboral, y ante ello, nuestro compromiso nos impulsa a crear expectativas, motivaciones, compartir el conocimiento, y a mostrar disposición al diálogo en un ámbito de respeto mutuo, de humildad y disposición. En este sentido, comento que han sido muy provechosas las cartas a los estudiantes, que al final del curso, les presento a nivel grupal, en ellas, les expreso a los estudiantes, de inicio mi agradecimiento, por permitirme acercarme a su vida, por darme la oportunidad de aprender de ellos, por compartir con los estudiantes este momento de su formación, esperando impactar lo mejor posible en ellos, en su vida, en la que además expreso, cuales fueron mis sentires durante el semestre, cuáles consideré que fueron aciertos, así como lo que considero que posiblemente pueda mejorarse, inclusive las debilidades del curso, todo

⁵⁶ *Las cualidades del maestro ideal, fueron tomadas de un breve ejercicio, hecho por su servidor a un grupo de estudiantes, durante este semestre, en el que enlistaron las características de su maestro ideal, respondiendo a la simple pregunta de ¿cómo sería tu maestro ideal?*

esto matizado en su proceso de desarrollo. Esto lo anoto, pues en esta tensión entre la topia y la utopía, no podemos perder de vista los elementos con los que contamos, ya éstos constituyen la *topía*, que nos conducirá a la utopía.

De lo anterior, resalta la importancia de la participación de los académicos, en la proyección y construcción de *utopías*, de hecho, ahora estamos inmersos en el proceso de Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en la que se propone –entre otras cosas- una educación centrada en el aprendizaje (quizá ese sea uno de los ideales que nos guían) en la que todos y cada uno de las y los estudiantes son portadores, depositarios, receptores y emisores de conocimiento, lo cual desde mi humilde opinión, constituye un tesoro innegable, inagotable y con un potencial ilimitado que como académicos, considero que tenemos el gran compromiso de despertar, aprovechar y canalizar las distintas capacidades de las y los estudiantes, eso me hace recordar la frase que reitero en innumerables situaciones “el conocimiento viene de todos los horizontes”.

Finalmente, podemos agregar que la actividad del académico, ‘promoviendo utopías realizables’, en algún sentido está comprometida a elevar o potenciar las capacidades de los estudiantes, esto aludiendo al concepto en francés de la palabra *alumno*, que se escribe como *élève*, en el que se muestra con la transparencia lingüística, una de las actividades del académico, que es la de ‘elevar’, al estudiante, promoviendo su desarrollo integral.

Consideración final

Hace falta toda una aldea para educar a un niño.

Proverbio africano

Sin duda alguna, queda mucho por hacer, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación contemporánea nos presentan enormes retos que debemos atender, entre ellos la búsqueda incesante de métodos para transmitir el conocimiento, en un contexto de relaciones inter y multidisciplinarias. Además de la búsqueda de formas para ‘anclar’ el

conocimiento que favorezca a involucrar a las y los estudiantes en su proceso de formación (relación entre la lectura de la palabra y del mundo⁵⁷), y por su puesto la gran responsabilidad de formar personas íntegras que puedan responder a las exigencias actuales (culturales, económicas-laborales, sociales). En las que además está el enorme desafío de que ante un panorama en muchas ocasiones desfavorable o poco alentador⁵⁸, se genere y conserve la motivación, la reflexión y la esperanza de un mundo mejor (construcción de la *utopía*), esto al considerar, que lo que los estudiantes ven, viven, observan dentro y fuera del aula es, en muchas ocasiones distinto y distante.

En este sentido, siendo heredero y partícipe de la moral socrática (aquella en la que, entre otros preceptos, está el que ‘el hombre sabio es el hombre bueno’), considero que la educación representa un cúmulo de posibilidades para sembrar la esperanza de creer en y crear un mundo más equitativo, justo, en el que se privilegie el diálogo en la resolución de conflictos, en el que el “sueño imposible” expresado de manera quijotesca, comience a tornarse a difícilmente posible y luego a posible, el camino no es fácil, sin embargo, considero que podemos, poco a poco llevarlo a cabo (la relación entre *topia* y *utopía*) es decir se tienen que considerar, aprovechar y potencializar las experiencias y capacidades de cada uno de los elementos que integramos, de un modo u otro, el tan importante, apasionante y complejo ámbito de la educación. En este sentido, me gustaría concluir estas breves notas, con el mensaje que regularmente constituye la parte final de las cartas a los estudiantes, en que les apunto lo siguiente, tratando de contagiarlos de mi *utopía*:

Primero, nunca dejen de aprender, pues hay tres cosas que el hombre desde que nace hasta que muere no deja de hacer, una es respirar, la otra es amar, y la tercera es aprender.

Segundo, habría que conservar la capacidad de asombro, pues de esta manera descubrirán lo que otros no ven.

Tercero, recuerden que los libros les pueden dar conocimiento, más, la vida (reflexionada) les dará sabiduría, no dejen de leer el gran libro de la realidad.

⁵⁷ Cfr. Freire, Paulo, (1999) *Pedagogía de la esperanza*, México, siglo XXI Editores, pp. 100-130.

⁵⁸ *Estoy pensando en la corrupción en distintos niveles, el desempleo, el narcotráfico, la inseguridad social, etc.*

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO TOMO II

Cuarto, sigan aprendiendo, ya que el conocimiento viene de todos los horizontes y, por último, quinto, sonrían, porque por fortuna sonreír, en este país, aún no causa impuesto.

Bibliografía

Sánchez Vázquez, Adolfo, “La utopía de Don Quijote” en *A tiempo y destiempo*, FCE, México, 2003, pp. 531-544.