

La diversidad étnica, lingüística y cultural en universidades públicas. El caso de la BUAP

Ethnical, linguistic and cultural diversity in public universities. The “BUAP” case.

Elizabeth Martínez-Buenabad¹

Gerardo del Rosal Vargas²

Rossana Podestá Siri³

Patricia Preciado Lloyd⁴

Juan Luis Gallardo Ruiz⁵

Leticia Velazco Parra⁶

Odilia Hernández Carrillo⁷

*Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México.*

¹ Doctora en Antropología por CIESAS, D.F.

² Mtro. en Lengua y literatura Modernas por la Universidad Nacional Autónoma de México

³ Doctora en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México

⁴ Doctora en Lingüística Aplicada, por la Universidad de Macquarie en Australia.

⁵ Pasante de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

⁶ Estudiante Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

⁷ Pasante de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

Los estudios sobre diversidad cultural han ido ganando terreno, motivados, entre otras razones, por las políticas tendientes a promover la disminución o erradicación de la discriminación hacia todo tipo de minorías. Si bien en todo el país, la migración ha generado múltiples situaciones de discriminación, se puede reconocer a Puebla como uno de los sitios que recibe flujos migratorios de indígenas con mayor frecuencia y magnitud, debido a su ubicación. Ante esta situación, el Cuerpo Académico “Desarrollo de Habilidades Discursivas y Cognitivas”, del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, integrante de la Red “Niñez y Juventud en contextos de diversidad”, expone algunos de los resultados del proyecto conjunto de dicha Red, denominado “La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales”.

Palabras clave: diversidad, dilemas, universidad pública, interculturalidad, minorías

Abstract

Studies on cultural diversity have been gaining ground, motivated, among other reasons, policies to promote the reduction or eradication of all kinds of discrimination against minorities. While nationwide migration has created many situations of discrimination, Puebla can be recognized as one of the sites receiving indigenous migration flows with greater frequency and magnitude, due to its location. In this situation, the Academic Corps “Desarrollo de Habilidades Discursivas y Cognitivas”, of the Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, by the Benemérita Universidad Autónoma of Puebla, a member of the Network “Niñez y Juventud en Contextos de Diversidad” presents some of the results of the joint project of the Network, called “Interculturality in multicultural university contexts”.

Keywords: diversity, dilemmas, public university, interculturalism, minorities

Introducción

El presente escrito persigue mostrar cómo la diversidad étnica, lingüística y cultural, lejos de vivirse como una riqueza en contextos multiculturales, propicia múltiples conflictos interétnicos que desembocan en prácticas de exclusión y discriminación. Aunado a lo anterior, las migraciones internas del campo a la ciudad abonan a estas temáticas, en ese sentido la ciudad de Puebla es un claro ejemplo de ello, puesto que el propio Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010) ha señalado a Puebla como uno de los sitios que recibe flujos migratorios de indígenas con mayor frecuencia y magnitud. Esta población indígena proviene principalmente de los estados de Oaxaca, Tlaxcala y Veracruz. Las etnias de mayor presencia son: nahua, otomí, mixteco, zapoteco, mazahua, mazateco y totonaco.

Por consiguiente, el perfil poblacional de la ciudad de Puebla lo constituye una población diversa, compuesta por grupos de migrantes ya sean definitivos o de migración temporal. Pero, ¿cómo es abordada esta diversidad en las instituciones escolares, particularmente en las de educación superior? ¿Se ha reparado en los conocimientos nativos y lenguas maternas indígenas de los estudiantes o, por el contrario, simplemente son ignoradas y seguimos en la creencia de que en este país sólo existe una sola cultura, la occidental y una sola lengua, el español? ¿Desde dónde y cómo pretendemos poner en marcha modelos educativos interculturales bilingües? ¿Las universidades públicas, no creadas para ello, deben permanecer ajenas al paradigma de la EIB? Estas son tan sólo algunas preguntas que guiarán la discusión en este artículo. Para ello nos apoyaremos en las primeras reflexiones recogidas a partir de la aplicación de uno de los instrumentos diseñados para este propósito, dentro del proyecto “La interculturalidad en espacios universitarios multiculturales”, llevado a cabo por la Red de Cuerpos Académicos “Niñez y juventud en contextos de diversidad”.

La discriminación en el México actual

En el año 2004, se celebró un foro internacional sobre la *no discriminación* en la ciudad de México, convocado por la entonces representante de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. El tema central del mismo, giró sobre prevenir y sancionar las distintas formas de exclusión que establecen relaciones de discriminación, las que no son sólo un tema nacional, sino de una agenda política de primera importancia a nivel mundial. En el foro se discutió la necesidad de garantizar formas de convivencia que reconozcan nuestras diferencias, nuestra diversidad y las maneras en que los grupos humanos y las personas podemos construir nuestra existencia si queremos lograr sociedades incluyentes, mejores y más justas.

En esa dirección, el derecho a no ser discriminados, con el que hoy contamos, fue discutido y aprobado por los legisladores en el marco de la Reforma Constitucional sancionado por el Congreso de la Unión en materia de derechos y cultura indígenas en agosto de 2001. Sin duda, se trata de un avance importante en materia jurídica. Pero, qué nos indica la realidad vivida en nuestro país, cuando una dependencia gubernamental, la Secretaría de Desarrollo Social levantó la primera encuesta nacional sobre discriminación, en el año 2005⁸, en donde:

A primera impresión, el mexicano promedio no da un trato discriminatorio hacia la población indígena, de hecho existe un trato de consideración hacia este grupo, sin embargo, permea una cultura significativa de discriminación ejercida en México sobre todo a los siguientes grupos, según su condición (homosexuales 94.7%, discapacitados 94.4%, mujeres 94.2%, indígenas 90.8%, adultos mayores 88.4%). (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2005, s. p.)

En 2010, ahora bajo el área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), se levantó la Segunda Encuesta sobre Discriminación (ENADIS, 2010). Contrario a lo que se podría esperar, los resultados no variaron con respecto a la primera encuesta, por ejemplo el 43% de los mexicanos considera que la población indígena siempre enfrentará limitaciones sociales debido a sus características raciales, mientras que 34.1% expresó que los indígenas, para surgir de la pobreza, y adquirir un estatus de ciudadano requerirán evitar su “comportamiento de indio”.

Según la Organización de las Naciones Unidas (De la Torre, 2010) en México, la desigualdad social que enfrentan los indígenas es 11 veces más profunda que la de cualquier otro grupo social, su ingreso es 17 veces menor al de los capitalinos y 90% no tiene acceso a educación, salud, seguridad social, vivienda ni a servicios básicos. Por ejemplo, los tarahumaras de Batopilas, Chihuahua, viven peor que los africanos de Níger, el país con el menor índice de desarrollo humano en el mundo.

Magdy Martínez-Solimán, director residente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), señaló que México tiene una “deuda histórica” con los indígenas, no sólo por la falta de bienestar, sino por “una sucesión de vejaciones, pues han sido despojados de sus tierras y sus derechos, se pueden encontrar tasas alarmantes de mortalidad infantil, materna, desescolarización, analfabetismo, entre otras, que golpean a este grupo.

⁸ Aplicada a 5,608 personas.

Estos resultados son preocupantes y nos conducen a la reflexión de que en nuestro país nos hemos centrado en la elaboración de propuestas de políticas concernientes a los derechos jurídicos pero que en la práctica diaria apuntan a una desigualdad cultural, lingüística, económica y política. Los problemas se agudizan cada vez más ante las intensas migraciones que se están presentando de poblaciones indígenas a las ciudades.

Presencia de población indígena en la ciudad de Puebla

En los años recientes, los estudios sobre migración interna rural-urbana, revelan que los intensos desplazamientos indígenas han alterado y modificado su habitual distribución, y ahora sus espacios de residencia se han ampliado por todo el territorio nacional, por lo que es innegable que los movimientos migratorios del campo a las urbes continúan incrementándose de manera acelerada, lo que nos exige repensar el modo en que la política educativa se propone atender la diversidad lingüística, étnica y cultural en estos espacios.

A la par, sugerimos reparar en la importancia de los estudios sobre el territorio identitario. Al respecto los trabajos de Giménez (2003, 2004) hacen referencia a analizar los fenómenos del arraigo, el apego y el sentimiento de pertenencia socio-territorial. Giménez argumenta que a pesar de migrar, el territorio continúa siendo una de las formas de anclaje simbólico de la identidad de los migrantes, es decir, los indígenas al dejar sus lugares de origen, experimentan un proceso de separación entre su cultura y su territorio. Sin embargo, esto no implica automáticamente una *desterritorialización*⁹ en términos simbólico-afectivos. Giménez nos dice que se puede abandonar físicamente un territorio, sin perder la referencia simbólica y subjetiva: “cuando se emigra a tierras lejanas se lleva la patria adentro”. Por su parte, Mançano Fernández (2005) refiere que el territorio es el lugar singular que habitamos, donde vivimos nuestro tiempo, y por eso, forma parte de nuestro estilo de vida y está cargado de significación. El territorio es el ambiente todo: la tierra, las riquezas subterráneas (minerales, petróleo, agua), el aire, los seres vivos (los humanos incluidos) con sus creaciones; un conjunto que está indisolublemente unido al derecho de quien habita y trabaja, el respeto de su autonomía y dignidad, de su cultura y costumbres, y de su participación y representación en instancias de decisión política. El territorio es el espacio geográfico apropiado por una determinada relación social que, a su vez, lo produce y lo mantiene a partir de una for-

9 La *desterritorialización* entendida como la disociación entre espacio y tiempo, espacio y sociedad, material e inmaterial, fijación y movilidad. (Haesbaert, 2004, p.31).

ma de poder. Por eso, el territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación. Exactamente porque el territorio posee límites, posee fronteras, como señala Martínez-Buenabad (2009) es un espacio marcado por la conflictividad, principalmente cuando las tensiones en las relaciones interétnicas incrementan notablemente su fuerza donde hay nuevos asentamientos territoriales.

La ciudad de Puebla es un claro ejemplo de ello por tratarse de un polo atractivo regional que concentra migrantes procedentes tanto del interior del propio estado como de otros, entre los que se destacan Oaxaca, Tlaxcala y Veracruz. El propio Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI-2010), ha señalado a Puebla como uno de los sitios que recibe flujos migratorios de indígenas con mayor frecuencia y magnitud. De esta forma la Angelópolis presenta una composición pluriétnica y multicultural, fundamentada con la presencia de los pueblos originarios e indígenas migrantes, lo que conlleva en varios casos a entablar relaciones interétnicas álgidas.

Pero, ¿estos diversos grupos étnicos cómo viven en las ciudades su escolaridad?, ¿qué pasa dentro de un aula cuando se tienen diferentes perfiles de niños y por consiguiente diversos niveles de aprovechamiento escolar?, ¿cómo proceden los docentes ante esta realidad? La respuesta es muy fácil, y sin hacer mayor aspaviento el profesor comienza por etiquetar a sus alumnos en “los listos”, “los aplicados”, por el contrario están “los tontos” y “los burros”. En suma, la visión de la educación inclusiva continúa siendo muy limitada: no se consideran aún dentro de la diversidad las necesidades que están fuera de la discapacidad, como el ser víctima de maltrato, el ser desplazado, vivir en situación de privación socioeconómica y cultural y/o en situación de riesgo social.

Hasta hoy, en lo que incidimos como ciudadanos, es en marcar la diferencia cultural y social; lo que se ha hecho parte de la dinámica misma de los procesos de interacción social y establecimiento de fronteras étnicas. Un reflejo de ello es que para una gran parte de nuestra sociedad, los niños indígenas no son valiosos, se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias, son ignorantes o atrasados. Por ello, la mayoría de las veces niegan su lengua, sus costumbres y tradiciones a fin de sobrevivir en una sociedad que margina a quienes son diferentes.

En suma, la discriminación influye considerablemente en el desánimo para continuar con procesos de escolarización. Los padres y los menores expresan que viven un rechazo desde el momento de su llegada a la ciudad, por como hablan, por como visten. Parafraseando a Cicourel (1983), para

los migrantes y sus familias esta integración en la sociedad que les recibe nunca es completa y siempre está sujeta a la posibilidad de que el trato cotidiano se haga problemático, porque los miembros de la sociedad anfitriona ven al migrante como diferente. La identidad y la idea de sí mismo que tiene el individuo reflejarán siempre una ambivalencia y una inseguridad que son un factor inseparable de la existencia cotidiana.

Esto nos conduce a otra realidad no menos importante: En caso de llegar a la Universidad o instituciones de educación superior, ¿cómo se manejan identitariamente y emocionalmente estos sujetos?, ¿cómo se construyen y deconstruyen sus procesos de formación ciudadana viendo que sus adscripciones étnicas y sus particularidades son materialmente desechadas y/o invisibilizadas?

En este sentido, ¿qué papel juegan las instituciones de educación superior para atender la diversidad en todos sus sentidos? Cabe destacar que, no nos referimos exclusivamente a las universidades, que a nivel curricular y discursivo han sido creadas para ello, sobre todo pensando en la población indígena como son las universidades indígenas o las interculturales, sino también a las universidades públicas situadas en ciudades como sucede con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Algunos datos sobre la matrícula de la población estudiantil indígena en la BUAP

En términos de programas académicos y sociales, la BUAP, como otras universidades del país -no especializadas en población indígena- cuenta con ellos. Por ejemplo, en el año 2007 la entonces directora de Servicio Social y coordinadora del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas en la BUAP, declaró que este programa es uno de los más importantes debido a que sirve a un grupo vulnerable de estudiantes que vienen de diversas comunidades del estado sobre todo de las sierras Norte y Negra, quienes con dificultades han ingresado a la institución, aprobando un riguroso examen de admisión. Indicó que integran una población de más de cinco mil estudiantes, mediante el intercambio de experiencias, aprendizaje y enriquecimiento mutuo, este programa toma en cuenta la diversidad intercultural, no solamente la problemática de estudiantes indígenas, sino con la internacionalización que es uno de los principios de la institución y permite tomar en cuenta las diversas culturas presentes en la BUAP, por medio del intercambio con diferentes universidades del mundo.

Si bien es cierto que de manera oficial se reconocen estos programas, las preguntas que saltan a la vista son: ¿Cómo operan?, ¿bajo qué lineamientos, no sólo a nivel discursivo sino pragmáticos?, ¿por qué curricularmente, si se habla de diversidad intercultural los conocimientos nativos de los alumnos, de procedencia indígena, quedan excluidos en sus procesos escolarizados? Sabemos de antemano que la escuela mexicana así ha formado a muchas generaciones, transmitiendo una sola cultura: la occidental y una sola lengua: el español. Esta herencia colonial ha sido muy difícil de transformar, prueba de ello es que sobre todo en licenciaturas en las que bien valdría aprovechar interaprendizajes no se ha piloteado todavía, por ejemplo en los programas académicos como lingüística, derecho, medicina, por citar algunas. Estos son los puntos en los que tendríamos que debatir sobre si verdaderamente pretendemos alcanzar paradigmas educativos inclusivos e interculturales poner el acento en la riqueza y fortaleza que significa la diversidad.

En datos más actualizados presentamos algunos números consultados en el Anuario Estadístico Institucional (BUAP, 2011-2012).

Matrícula total en los diferentes niveles y programas educativos 2012

El 31% de la población está catalogada como indígena en la BUAP, lo cual se constata por los datos siguientes: Matrícula estudiantil de la BUAP 70,493. Matrícula estudiantil del nivel superior 53,087. Matrícula estudiantil número total nivel medio superior (bachillerato y técnico) 13,805. Matrícula estudiantil de posgrado 3,601. Población Indígena en Educación Superior: 16,448.

Ahora bien, el “Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de la BUAP” (PAAEI), se creó con el fin de proporcionar a los estudiantes universitarios originarios de comunidades indígenas, los apoyos necesarios para que logren una formación académica integral que los conduzca a concluir sus estudios profesionales, con igualdad de oportunidades y con pleno respeto a su identidad cultural; para que, de esta manera, nuestra Institución asuma con responsabilidad las exigencias y necesidades de nuestros estudiantes. Entre los requisitos para gozar de estos apoyos está el hablar una lengua indígena. Las reportadas por los estudiantes de la BUAP, son las siguientes: náhuatl, mixtecas, totonaca, mazateco, popoloca, chocho, otomí, mixe, tojolabal, chinantecas y mazahua. Actualmente, la población atendida por el PAEIIES: 1,006, de una población de 16, 448 alumnos, es decir tan sólo el 6%.

Esto tiene una explicación: nos encontramos en las licenciaturas con estudiantes que nacieron en una comunidad indígena, que vivieron allí sus

primeros años de vida y constantemente mantienen un vínculo con su comunidad de origen pero ya no hablan la lengua indígena simplemente porque en la localidad se dejó de hablar hace más de tres generaciones o bien porque los padres no se las enseñaron. Por tal motivo, estos estudiantes quedan marginados del programa, por lo que habría que reconsiderar los criterios de selección; recordemos que la lengua no es el único indicador para que un individuo se asuma, o no, como indígena. Como bien apunta Martínez-Buenabad (2009), en realidad, en las escuelas de nuestro país hay un gran desconocimiento acerca de lo que implica la diversidad, por ejemplo, que hay más lenguas nativas que el náhuatl, que hay más identidades que la mexicana, más culturas orales que escritas y más indígenas de los registrados en los censos.

Todo lo anterior, ha motivado al Cuerpo Académico: *Desarrollo de Habilidades Discursivas y Cognitivas (BUAP-CA-202)* a integrar la Red “Niñez y juventud en contextos de diversidad” junto con otros Cuerpos Académicos. El primer proyecto conjunto realizado por dicha Red, ha sido el denominado “La Interculturalidad en Espacios Universitarios Multiculturales”, algunos de cuyos logros se presentan en este artículo.

Propósitos de la Red Niñez y Juventud en Contextos de Diversidad

Esta red está integrada por un CA¹⁰ de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y por otro de la Universidad Veracruzana¹¹ (UV), miembros de ambos, más nosotros, coincidimos al plantearnos que en México, el tema de la interculturalidad no sólo se limita a la educación indígena y las relaciones entre indígenas y mestizos, sino que ha ampliado sus horizontes para abarcar distintos ámbitos de la diversidad, como la lingüística, religiosa, socioeconómica, de género, por citar algunas. Por este motivo, consideramos que universidades como las referidas, que no han sido creadas para trabajar bajo el paradigma de la Educación Intercultural, han estado desarrollando proyectos tendientes a pensar, a problematizar y/o, a operacionalizar algunas propuestas de atención a la diversidad, a partir, sobre todo, de la discusión, comprensión y difusión de valores asociados a la interculturalidad. Por consiguiente, es urgente emprender e impulsar estudios de corte antropológico educativo y sociolingüístico para diagnosticar y hacer frente a una realidad muy compleja sustentada en una sociedad diversa marcada por la migración demandante de un nuevo modelo de educación específico.

10 Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Procesos de Aprendizaje

11 Cuerpo Académico “Estudios Interculturales”

De este modo, comenzamos a trazar las rutas teóricas y metodológicas que nos llevaran a explorar cómo se vive la diversidad (en sus distintas manifestaciones) en estas tres instituciones universitarias, qué coincidencias o particularidades se presentan por separado y en conjunto, para ello diseñamos baterías de instrumentos y delimitamos nuestros universos de trabajo. Destacan las redes semánticas, la discusión a partir de dilemas y la observación participante. Como parte de los acuerdos de la Red de Cuerpos Académicos, formamos dos grupos con la intención de comparar la apreciación de estudiantes: el primer grupo, con una mayor sensibilización hacia la diversidad gracias a que en su currículo se incluyen asignaturas vinculadas a las relaciones multi e interculturales, con estudiantes de carreras en cuya formación no se suele contemplar esta temática, como es el caso de las ingenierías.

Como grupos sensibilizados, se consideraron a estudiantes adscritos a licenciaturas de lingüística y literatura hispánica, de antropología social y participantes en el programa PAAEI y como grupos no sensibilizados, a los de ingeniería (mecatrónica y electrónica) y contaduría pública. Cabe destacar que no se manejaron muestras estadísticamente representativas, sino por conveniencia.

Algunas reflexiones sobre los dilemas analizados

Como se dijo antes, una de las técnicas más importantes que se usaron en esta investigación, fue la de las redes semánticas naturales (Reyes-Lagunes, 1993) cuya aplicación en la BUAP se publicará posteriormente.

A partir de los resultados obtenidos de manera colaborativa entre los tres Cuerpos Académicos integrantes de la Red “Niñez y Juventud en contextos de diversidad”, diseñamos ocho dilemas que contemplaban siete tipos de diversidades (sexual, religiosa, lingüística, étnica, económica, capacidades diferentes y manejo de la equidad de género), con la intención de profundizar en la manera en que los jóvenes comprenden el significado de la diversidad. Cada CA llevamos a cabo grupos focales en su sede respectiva. A los grupos les planteamos los dilemas para propiciar la discusión entre ellos y que mediante esta técnica nos dieran a conocer su manera de pensar acerca de la diversidad. En el caso de Puebla, trabajamos con cuatro grupos focales.

Para nuestros análisis de los dilemas contemplamos las situaciones de inter-retro-acción entre agentes de culturas diversas. Para ello nos basamos en la Ecología de la interacción con la finalidad de tomar en cuenta las di-

mensiones socio-culturales, cognitivas y emocionales de los participantes (Massip y Bastardas, 2013); así como se analizaron los sistemas de interacción multidimensionales, dinámicos y emergentes apoyados con las teorías funcionalistas de la multimodalidad (Kress y van Leeuwen, 1996, 2001; Lemke, 2000) que contemplan la interdependencia de diversas formas de proyección; así como las dimensiones cognitivas apoyados con la teoría de la cognición anclada (grounded cognition theory) y, por último, las dimensiones emocionales a partir de la teoría de las apreciaciones.

Los casos abstraídos de las investigaciones de campo ilustran cuatro factores que abren posibilidades de configuración de “identidad social” (Marina 2010): género, procedencia étnica, capacidades físicas y adscripción a una clase socioeconómica. Los casos que se tomaron como detonadores de las apreciaciones de los estudiantes ilustran la existencia de situaciones de discriminación en las esferas de interacción en los ámbitos familiar, escolar y gubernamental.

Por cuestiones de espacio y para propósitos del presente artículo nos centraremos únicamente en algunos ejercicios referentes a la discusión de dos dilemas¹².

El primer dilema aborda el tema de herencia de tierra en una comunidad nahua determinada por el género, en que las mujeres no tienen derecho a heredar la tierra, aún cuando ellas quedan al frente de la misma así como del cuidado de los padres al envejecer, dado que los varones por migraciones a Estados Unidos ya no radican en el pueblo. Podemos decir, que en el ámbito de las relaciones entre el grupo familiar los puntos de conflicto tienen que ver con la desigualdad en los derechos de los miembros: la imposibilidad de que las mujeres hereden propiedades. De acuerdo con las costumbres de la comunidad estudiada, las mujeres no tienen derecho a heredar terrenos ya que al casarse éstos pasarían a manos de otro grupo familiar. Los derechos de la línea familiar paterna prevalecen sobre los derechos de la línea femenina; los intereses de bienestar económico entran en conflicto con las relaciones fraternales. Las concepciones sociohistóricas de la jerarquización de estos sistemas dan lugar a la materialidad de la tierra que tiene valores culturales distintos en estos modelos y hacen que su interacción con ella sea diferente. Los distintos acomodamientos entre estos sistemas crean las relaciones fractales constitutivas de las culturas. No se trata de antagonismos incongruentes. Más bien son los mecanismos a través de los cuales van emergiendo nuevos estadios de cultura.

¹² El análisis detallado de los dilemas se publicará como capítulo de un libro colectivo de la Red Niñez y Juventud en Contextos de Diversidad.

El segundo de los dilemas elegidos, relata el conflicto entre dos individuos de comunidades indígenas distintas. En una escuela rural dos niños indígenas se disputan la posesión de un libro. Uno de los niños fundamenta el que despoja al otro porque es “oaxaco”. A los participantes en el grupo focal se les solicita que enuncien sus propuestas para abordar este conflicto como si fueran el profesor del grupo.

Cabe señalar que sólo tres estudiantes expresaron su opinión y que cada uno de ellos adoptó perspectivas diferentes. Para fundamentar su postura, una de ellas la interpreta como una muestra de los conflictos ancestrales entre las comunidades indígenas y, en consecuencia, una posible manera de enfrentarla tendría que ver con que el profesor les ayudara a cobrar conciencia de la complejidad de las interacciones culturales. Otra estudiante propone una actividad concreta para enfrentar la situación. Sugiere que se les debiera pedir que explicaran lo que habían querido decir a fin de que reflexionen sobre la naturaleza del conflicto. Esto abriría las posibilidades de revalorar lo que comparten. El tercer estudiante asume lo que considera es la actitud más común entre los profesores: habría que castigarlos a los dos para que no se repita el hecho.

Los participantes parecen adoptar una actitud solidaria con el maestro: excusan su comportamiento en virtud de que es producto de su formación psico-pedagógica deficiente. No formulan ningún tipo de juicio crítico acerca del comportamiento del chico agresor. Se justifica su conducta en virtud de que responde a una historia conflictiva de las comunidades indígenas. Tampoco se formula juicio alguno acerca de por qué sólo hay un solo ejemplar del libro en la escuela. La naturalización de estas dimensiones del conflicto impiden que se las perciba como rupturas de la normalidad o como incongruencias de los sistemas en contacto.

Las valoraciones de quienes intervinieron y tal vez el silencio de los demás parecen fundamentarse en una percepción naturalizada de la situación. La historia de las interacciones indígenas y la historia de las interacciones en la escuela determinan los comportamientos de los sujetos. Los participantes no sienten la necesidad de cuestionar ni de rastrear las motivaciones de dichos conflictos. Los niños y los indígenas no tienen control alguno sobre sus comportamientos.

Las sugerencias para abordar la situación reflejan una concepción de las prácticas individuales como sustentadas en prácticas comunitarias que se han ido interiorizando a lo largo de la experiencia y que estos procesos son de naturaleza inconsciente. La modificación de dichos patrones requiere, por lo tanto, hacer conscientes dichos procedimientos para poder

someterlos a valoración y probablemente a modificarlos o ajustarlos. Esta conceptualización, sin embargo, está incompleta ya que sólo considera las prácticas del pasado; las actuales parecen no ser contempladas.

Entre las apreciaciones más relevantes que se desprenden del ejercicio realizado con los dilemas, destacan dos:

- a. La sensibilidad hacia la diversidad varía dependiendo del tipo de diversidad de que se trate. Son modos de responder a características situacionales. No hay una postura única, varía. Y en consecuencia la educación afectiva debe ser acorde a esas diferencias.
- b. Cuando los estudiantes no tenían experiencia directa de casos similares a los planteados en los dilemas, la conceptualización resulta más difícil.

La ausencia de contacto con indígenas complica la posibilidad de conceptualizar su diferencia y, en consecuencia, de reorganizar sus apreciaciones en respuesta a esos dilemas.

Conclusiones

Los movimientos del campo a la ciudad exigen repensar el modo en que la política educativa se propone atender la diversidad étnica, lingüística y cultural. Igualmente, se preocupa por la manera en que será, o no, recuperado el referente sociocultural de los alumnos en las escuelas convencionales en educación básica pero también en las instituciones de educación superior, aún cuando hayan sido instituciones no diseñadas específicamente para ello. El hecho de situarnos en sociedades y territorios cada vez más multiétnicos y plurilingüísticos implica el reconocimiento de la coexistencia de diferentes culturas y formas de vida, ya que, como dice Silvia Schmelkes (1994, pp. 18-19):

Cada escuela es única la escuela típica no existe. La escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta, y las interacciones entre todos ellos. Por eso es muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad de la educación en términos generales.

Por tanto, resulta muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad de la educación de manera generalizada. Por eso, podemos seguir con la falsa concepción de que todo es homogéneo y que aquello que es

diferente a lo propio se convierte en un obstáculo para lograr un desarrollo nacional.

Por ello, sin asumir una postura netamente romántica, pero sí idealista, proponer y practicar la educación intercultural significará participar en la construcción activa de un mundo más humano, más justo, más solidario y democrático, pero para lograr esta transformación social y cultural se requieren de cambios severos y ajustes en las estructuras del Estado y tener presente que no todo se resolverá *en* la escuela. El mayor peso estará en educar con nuevos horizontes a una sociedad que debe participar activamente en ello, en donde la filosofía que rija este proyecto sea el reconocimiento a la diversidad; el respeto al *Otro* y un interés por el interaprendizaje.

Es tiempo de dar un giro de 180 grados a lo que hasta ahora hemos venido haciendo en los planos educativos, sociales, económicos, políticos, administrativos y culturales, de lo contrario continuaremos en la propuesta de proyectos y políticas jurídicas y públicas sólo a nivel discursivo y de aspiración.

Referencias:

1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (2011-2012) *Anuario Estadístico Institucional*. Recuperado de http://www.transparencia.buap.mx/unidad/xxiv/ANUARIO_%20ESTADISTICO_2011_2012.pdf
2. Cicourel, A. (1983). Vivir entre dos culturas: el universo cotidiano de los trabajadores inmigrantes. En S. Andiazian, M. Catani, et al. (eds.). *Vivir entre dos culturas. La situación de los trabajadores migrantes y sus familias*, (pp. 32-91), Barcelona: Serbal/ UNESCO.
3. Consejo Nacional de Prevención de la Discriminación/Secretaría de Desarrollo Social (2005). *Primera Encuesta Nacional de Discriminación*. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Encuesta_Nal_sobre_discriminacion_resumen.pdf
4. Consejo Nacional de Prevención de la Discriminación (2010). *Encuesta Nacional de Discriminación*. Recuperado de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>
5. Giménez, G. (2003). Los efectos de la globalización sobre las comunidades campesinas tradicionales del centro de México. En R. Cortina y M. Gendreau, (coords.). *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, (pp. 131-165). México: Universidad Iberoamericana.
6. Giménez, G. (2004). *Territorio, paisaje y apego socio territorial*. En *Regiones Culturales, Culturas regionales*. En Antología sobre Cultura Popular e Indígena. Lecturas del Seminario Diálogos en acción. (pp. 315-328). Trabajo presentado en el Primer Foro de Regiones Culturales, Culturas Regionales de la Dirección General de Ciudadanización Vinculación Cultural en Querétaro, Qro. Recuperado de: <http://trabajaen.conaculta>.

gob.mx/convoca/anexos/Territorio%20Paisaje%20y%20aapego%20socioterritorial.PDF

7. Hernández, R. (2009). *Identidad cultural o aculturación: el dilema de una escuela indígena ubicada en el contexto urbano*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa de la UV, SEP, Veracruz. México.
8. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *XIII Censo de Población y Vivienda. Resultados Definitivos*. México. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/comunicados/default.aspx?c=17181&s=est>
9. Kress, G. & Van-Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
10. Kress, G & Van-Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
11. Lemke, J. (2000). *Textual Politics. Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
12. Mancano, B. (Junio, 2005). *Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais*. Trabajo presentado en el Coloquio Internacional: De la exclusión al vínculo. Significación de los Movimientos Sociales de América Latina, del Intituto Goethe. Buenos Aires
13. Marina, J. A. (2010) *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama.
14. Martínez-Buenabad, E. (2009). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. (Tesis de doctorado inédita). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
15. Massip, À. & Bastardas, A. (Eds.). (2013). *Complexity Perspectives on Language, Communication and Society*. Berlin: Springer-Verlag
16. De la Torre, R. (coord.) (2010) *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. México: Oficina para la investigación en desarrollo humano.
17. Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Colección INTERAMER. México: Organización de Estados Americanos.
18. Schneider, S. (jan-jun, 2004). A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas. *Sociologias*, 6(11), 88-125. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n11/n11a06.pdf>

Recibido: 8 de junio de 2013
Aceptado: 2 de agosto de 2013