

Reflexiones multidisciplinares sobre la interculturalidad  
VOLUMEN III

# SOCIEDAD, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

en la

# INTERCULTURALIDAD

María Guadalupe Huerta Morales  
Luis Roberto Canto Valdés  
(Compiladores)



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Universidad Intercultural del Estado de Puebla

COLECCIÓN: REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD  
VOLUMEN III

# SOCIEDAD, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD



RED DE INVESTIGACIÓN Y COOPERACIÓN EN ESTUDIOS INTERCULTURALES

SOCIEDAD, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES  
LUIS ROBERTO CANTO VALDÉS  
(COMPILADORES)

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material siempre que se den créditos a los autores y editoriales.

*Cada autor es responsable del contenido de su escrito y no expresan las opiniones de las editoriales.*

Correctores de estilo:  
*Sandra Torres Larraza*  
*José Espinoza Pérez*

Primera edición: 2017  
Fecha de edición: marzo 2017

D.R. © 2017, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,  
4 sur 104, Centro Histórico de Puebla, Puebla, CP 72000.  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
Colegio de Antropología Social  
<http://www.filosofia.buap.mx>  
ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-525-261-2  
ISBN VOLUMEN III/III: 978-607-525-265-0

D.R. © 2017, Universidad Intercultural del Estado de Puebla,  
Calle Principal A Lipuntahuaca S/N, Lipuntahua, Huehuetla,  
Puebla, CP 73475  
*Dirección de División de Procesos Sociales*  
<http://www.uipe.edu.mx>  
ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-96337-1-4  
ISBN VOLUMEN I I I: 978-607-96337-4-5

Editado, formado y hecho en México  
*Edited, formed and made in Mexico*

## ÍNDICE

REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD <i>María Guadalupe Huerta Morales</i> <i>Luis Roberto Canto Valdés</i>	9
LA REFLEXIÓN DE DOXA SOBRE LAS SOCIEDADES, SU DIVERSIDAD Y LAS VÍAS PARA ENTENDERLA <i>Luis Roberto Canto Valdés</i>	11
VIOLENCIA SIMBÓLICA Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA EVALUACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA <i>Laura Echavarría Canto</i> <i>María del Carmen de los Reyes Mejía</i>	17
PROPUESTA DE EDUCACIÓN INDÍGENA COMUNITARIA EN EL CONTEXTO DE LA CIUDAD <i>Laurentino Lucas Campo</i>	31
EXPRESIONES DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS MUJERES INDÍGENAS MAYO DEL MUNICIPIO DE AHOME, SINALOA <i>Gloria Ema Reyes Verduzco</i> <i>José Antonio Cortés Rodríguez</i>	41
IDENTIDAD DE LA CULTURA IKOOTS. MEMORIA DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ” EN SAN MATEO DEL MAR, OAXACA <i>Sandra Martínez Díaz</i>	55
UNA VISIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES, LENGUAS Y APRENDIZAJES DE ALUMNOS INDÍGENAS <i>Isidro Navarro Rivera</i>	65
LA APROPIACIÓN DE DERECHOS INDÍGENAS, UN RETO PARA LA INTERCULTURALIDAD <i>Yuteita Valeria Hoyos Ramos</i>	83

<p>IGUALDAD Y DIFERENCIA EN LAS POLÍTICAS CIUDADANAS  PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS  <i>Ruth Belinda Bustos Córdova</i></p>	97
<p>GUERREROS NAHUAS: ¿TRAIDORES O CONQUISTADORES?  <i>Evelia Torres Servin</i></p>	109
<p>EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y... ¿CULTURA?  <i>Juan Roberto Cervantes Vazquez</i></p>	119
<p>EL SABER CAMPESINO EN LA UNIVERSIDAD,  EN EL MERCADO LABORAL Y EN LA SOCIEDAD  <i>Mateo Miguel Gaona Luna</i>  <i>María Guadalupe Huerta Morales</i></p>	129
<p>PERCEPCIONES SOCIALES Y MORALES SOBRE EL SUICIDIO ACAECIDO  DENTRO DE LOS MUNICIPIOS DE YUCATÁN DURANTE EL PORFIRIATO  <i>Luis Roberto Canto Valdés</i></p>	149
<p>ANÁLISIS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESTUDIANTES  DE LAS LICENCIATURAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS  Y DEL FRANCÉS EN LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA  BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  <i>Iveth Lozano Palacio</i>  <i>María Lilia López López</i>  <i>José Luis Ramos Diego</i></p>	173
<p>SOBRE LOS AUTORES</p>	183

## REFLEXIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES  
LUIS ROBERTO CANTO VALDÉS

La interculturalidad es uno de los temas que más discusión ha generado en los últimos quince años en Latinoamérica, los países anglosajones y Europa. Todo ello ha propiciado reflexiones y posturas que tomaron múltiples senderos dentro de las ciencias sociales. La interculturalidad, por tanto, ha sido entendida de muchas maneras ya que se ha abordado como paradigma epistemológico, como principio fundamental para la comunicación en contextos multiculturales, enfoque para la elaboración de políticas públicas, utopía, entre otros.

Los libros que el lector tendrá en sus manos buscan ser un punto de encuentro para distintas voces que, desde diferentes ámbitos académicos, políticos y de la sociedad civil, se han dado a la tarea de construir conocimiento. La intención es presentar algunas reflexiones multidisciplinarias que permitan avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad cultural, y su atención en los diferentes ámbitos de la vida social.

De esta manera, la interculturalidad se presenta como un abanico de oportunidades para el abordaje de las situaciones multiculturales, en conflicto, en solidaridad o en contradicción dentro de las sociedades contemporáneas. Las reflexiones sobre la interculturalidad son pertinentes en múltiples ámbitos de nuestra vida diaria: la economía, los procesos políticos, las reivindicaciones étnicas, los movimientos sociales, la planeación urbana, los programas sociales, la educación, la relación con el medio ambiente, el género y la sexualidad, los saberes tradicionales y la ciencia, por citar algunos. El reconocer la diversidad y discutir su gestión en cada uno de estos ámbitos nos ofrece oportunidades para mejorar nuestras actuales prácticas políticas, económicas, sociales y culturales a fin de construir sociedades incluyentes. Por esta razón, esta colección presenta trabajos de autores de distintas áreas del conocimiento, con divergentes niveles de profundización, que elaboran propuestas sólidas para el análisis, la investigación o la reflexión de situaciones o propuestas en las que es pertinente el abordaje de la noción de interculturalidad.



Los trabajos que figuran en esta colección son producto de los diálogos entre investigadores, sociedad civil y funcionarios, y su reflexión sobre su entorno inmediato. Todas las investigaciones que se presentan son resultado del encuentro dado en las tres emisiones del Coloquio de Interculturalidad organizado desde el Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A este espacio de difusión del conocimiento se han sumado otras instituciones como la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Veracruzana-Campus Poza Rica y la Universidad Intercultural del Estado de México. Esta suma de esfuerzos ha permitido la creación de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales (RICEI) desde la cual se propicia la vinculación interinstitucional para dar cabida a las discusiones que se realizan en nuestro país y fuera del mismo.

La primera edición de esta colección, publicada en 2017, consta de tres volúmenes con los siguientes títulos: 1) El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y el ser; 2) Las políticas públicas: entre el Estado y la cultura, y; 3) Sociedad, diversidad y educación en la interculturalidad. En el primero se retoman textos que discuten sobre la noción de interculturalidad y abonan sobre sus múltiples usos en la reflexión y la praxis. En el segundo volumen se agrupan trabajos que refieren la necesidad de reconocer, discutir y gestionar la diversidad cultural en las acciones públicas. En el último volumen, se compilan una serie de artículos que abordan distintos aspectos de la vida cotidiana en nuestras sociedades.

Los compiladores agradecemos a nuestras casas editoras, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, por el entusiasmo con el que difunden voces plurales en el afán de construir conocimiento que incida socialmente. Reconocemos también a cada uno de los autores quienes se esforzaron por difundir sus pensamientos y reflexiones en torno a la interculturalidad. Lanzamos esta colección con la esperanza de coadyuvar a que la propia construcción del conocimiento sea incluyente.

## LA REFLEXIÓN DE DOXA SOBRE LAS SOCIEDADES, SU DIVERSIDAD Y LAS VÍAS PARA ENTENDERLA

LUIS ROBERTO CANTO VALDÉS

### *Un recorrido sin igual...*

Un camión que transporta pasajeros todo el tiempo es un testigo mudo de la transición de una sociedad a otra. Imaginamos un transeúnte no oriundo que va desde un pueblo mágico como Cuetzalan hasta la concurrida y sobrepoblada ciudad de México, un lugar que es el escenario cotidiano para muchos dramas humanos que día a día acontecen hasta el grado de ser tan comunes que dejan de ser importantes.

Durante este recorrido las carreteras van cambiando hasta denotar otras realidades, en efecto, así como un piso ecológico y nicho geográfico no cambia repentinamente sino que se va diluyendo mientras da lugar a la aparición de otro, lo mismo sucede con las culturas y con la sociedad.

De Cuetzalan a Zacapoaxtla el clima cambia un poco, las sociedades también hacen lo propio, y se pasa de una región nahua a otra, pero en el camino también aparecen las otras realidades monoligues y la Tutunaku, y nos preguntamos qué tan disímil era esto de lo que pasaba cuando los españoles llegaron a este mundo ¿Será que era muy diferente? O será que este contacto es parte de la herencia que nos remite a ese pasado que por desconocimiento permanece ignoto.

Y el camino sigue con su recorrido hasta Zaragoza, y todavía hay rasgos de todo lo que quedó en el trayecto previamente recorrido, lo que quedó atrás no se diluyó del todo, si uno se fija bien hay aspectos culturales y préstamos lingüísticos que no son reconocibles a “simple vista”.

En el camino, la interculturalidad no se diluye sino que toma otros matices de una sociedad a otra como si fuera un camaleón. Al llegar a la Central Camionera de Puebla se entra a un laberinto de destinos de gente que se mueve de un lado a otro tal cual como sucedía en los mercados prehispánicos. Las rutas pueden tomar otros senderos. Los viajeros son seres de distintas sociedades con muchos rasgos en común y con otros de carácter disímil.

La neblina que suele aparecer en el camino no impide reconocer el camino, así también, la bruma del tiempo no es un impedimento para

que las sociedades se reconozcan así mismas. Todo está allí, solamente falta descubrirlo. Y allí, en la estación, por ejemplo, la gente habla tres dialectos, y quién nos dice que esto no pasaba de forma similar en el pasado. Las identidades cambian, pero no desaparecen, quizá esta sea su propiedad “física”, pues no desaparecen sino que van mutando sin desligarse del todo con el ayer, el mañana no lo borra todo.

El ayer está vigente en el hoy que dará lugar al mañana. Es por ello que en la historia el tiempo es lineal ya que un hecho va vinculado con otro y así sucesivamente. Y no es en otro lugar, sino dentro del tiempo donde se pueden recorrer las cortinas del multidisciplinar. El intercambio del día a día, tanto en el ámbito del comercio como de cotidianidad, quizá no es muy diferente del de antes al de ahora. Y allí yace la interculturalidad, aunque muchas veces este intercambio no es ni equitativo ni pacífico.

Qué sucederá con ese habitante de las comunidades originarias al enfrentarse a un escenario diferente al habitual, ya que al encontrarse en Puebla o en la Ciudad de México se encuentra ante una nueva faceta dentro de una sociedad que no es la propia. Lo mismo sucede cuando un chico “Dark del Chopo” se mueve dentro de un contexto social que no es el propio, por tanto, el comportamiento cambia y se adecua de acuerdo a las circunstancias.

Lo que nosotros llamamos mundo alberga a muchos sujetos con identidades diferentes dentro de diversos tipos de sociedades, y dentro de ellas hay una lucha ideológica o una búsqueda del ser, el yo. Es decir, luchar por tener un lugar dentro de una sociedad que establece sus límites entre el deber ser y el no ser, lo que está permitido ser y lo que se discute –desde la óptica moral- que no lo es. Ese es el lienzo que toda sociedad tiene, y todo lo que está fuera del margen es susceptible de sanción, y lo que se inscribe dentro es lo que se tiene por “bueno” u “aprobado”.

### *Algo para reflexionar sobre la sociedad*

La sociedad mexicana, desde la perspectiva de la historia, ha pasado por muchos cambios a lo largo de las generaciones. Durante el correr del tiempo muchas cosas se han modificado, pero otras han continuado vigentes a pesar del paso indiferente de Cronos. No podemos hablar de una sola sociedad, ni mucho menos de un único proceso monolítico, pues eso nos llevaría a tratar a todas las sociedades de la misma forma.

La riqueza del crisol de muchos “Méxicos” dentro de México se perdería, quedaría eclipsada.

Nuestro país está compuesto por un crisol, por un abanico de identidades, por muchas sociedades. La geografía de nuestro país quizá sea lo que más se asemeja a ella, pues es disímil por todas partes y cambiante por doquier. Esto fue algo que maravilló al mismo Varón de Humbolt a finales del siglo XVIII.

Las sociedades actuales quizá no distan mucho de su pasado, el cual desconocen, pero que sin embargo vive en ellos como parte de su herencia pasada. Al final, la historia nos sigue legando lecciones acerca del cómo las sociedades registran algunos cambios, aunque más pervivencias. Entonces, las sociedades de hoy en día no han dejado su pasado, está vigente en ellos.

Por tanto, nuestro país es un reservorio de la interculturalidad, no solamente por su heterogeneidad, sino por su versatilidad cultural. La sociedad de nuestro país es diversa, y en eso se tiene mucho en común con Latinoamérica. La diversidad de nuestro país se debe no solamente a la existencia de múltiples culturas diseminadas por doquier dentro de México, sino también a la formación de grupos humanos que tienen preferencias contrastantes con las de grupos más grandes. Este tipo de sociedades reclaman, desde diversas aristas, un espacio dentro de sus sociedades, no para “divorciarse de ellas” sino más bien para “coexistir con ellas.”

Los griegos decían que sus dioses eran muy parecidos a ellos porque había mucha semejanza en común, eran su reflejo. De la misma manera, la sociedad mexicana, en cualquier de sus facetas y por doquier dentro del territorio nacional, también es heterogénea y en ella confluyen sujetos disímiles entre sí, y todos ellos están buscando un espacio. Es decir, la sociedad de México es tan disímil como lo es cualquier otra sociedad.

Dentro de cada una de las sociedades, si tomamos como ejemplo a cualquiera de las que confluyen en México, encontraremos la divergencia, quizá no tan pacífica ni tan permisiva, de diversos tipos de individuos. La forma en la que los sujetos se ven, desde los ámbitos de los polos sociales, causa segregación y/o diferencias acentuadas que no son ninguna novedad, pues esto podría provenir del pasado.

Sin embargo, dentro de cada sociedad a veces surgen sujetos “sui-géneris” que saben cómo utilizar las identidades, y la forma en la que presentan cada una de ellas dependerá del contexto en el que estén inmersos. Es decir, todo estará en función de la situación con la que estén enfrentándose.

Las escuelas son, en todos los contextos, “laboratorios” en donde se intenta, día a día, crear al ser deseado por su sociedad el día del mañana. Este anhelo suele estar en constante confrontación con lo que se pretende crear. De nueva cuenta, el ser está en yuxtaposición frente al deber ser.

El estudio de las sociedades, desde el ángulo de cualquier disciplina social, nos permite vislumbrar cómo son, y a partir de ello podemos descubrir cómo serán los individuos que darán con el devenir de los tiempos. Es decir, si queremos discernir porque las personas actúan de una u otra forma, se tendría que saber cómo es cada una de ellas. Dicho en otras palabras, los sujetos son no solamente hijos de su tiempo sino también producto de sociedades en particular.

Las sociedades son, por tanto, reservorios de toda una suma de individualidades, y su reunión colectiva es lo que da lugar a un crisol. Ninguna es homogénea, en absoluto, todas son versátiles y heterogéneas en cierta medida.

Por tanto, las sociedades son no flexibles en cuanto al deber ser de sus miembros, y a la vez son reservorios indirectos de la diversidad en cualquiera de sus ámbitos. Y dentro de ellas surgen toda una de paradojas que son producto de una diversidad no deseada. Al final lo más atractivo, en términos de Foucault no es lo “tenido por normal” sino lo “tenido por anormal”, ya que esto nos permite ver el fenómeno desde múltiples variables.

### *La empresa de la educación, un problema no resuelto. La herencia del pasado*

La llegada del pueblo ibero al nuevo mundo supuso muchos cambios, pero sobre todo muchas continuidades dentro de las sociedades indígenas. La búsqueda de un “cómo introducirlos dentro de la sociedad novohispana” supuso el hallar una vía para hacerlos “útiles” sin que perdieran su identidad que los ayudaba a distinguirse de los conquistadores.

Desde aquel momento, las escuelas fungieron como un “laboratorio” que se replanteó una y muchas veces ¿cuál sería el sendero correcto que se tenía que fijar para conseguir a esos sujetos que la sociedad necesitaba? Esta labor no es muy diferente de la que se persigue hoy en día. La pedagogía es, también, una herramienta que actúa a favor del estado.

La pedagogía ha fungido como un pincel que barniza a las personas con la educación, y la tarea del homogenizar se hace a partir del qué debe de enseñárseles y cómo debe de hacerse esto. Es por ello que entre generaciones puede observarse un cambio, no abrupto, visible e identi-

ficable si se ve a detalle, con escrutinio, la tarea del homogenizar.

Dentro de las escuelas se aplica el qué debe de enseñársele a cada quien, y en cada aula se continua el trazo que se planeó para cada grupo de edades. El uniforme y sus distintivos no solamente sirve para decir quién es quién sino también para indicar a qué parte del sistema escolar pertenece y con ello, tácitamente, qué es lo que ellos deben de saber.

Esta labor nos hace mirar un poco en el pasado a los frailes, quienes fueron los “primeros pedagogos” de las comunidades indígenas, y cuyos documentos nos han legado la labor de interpretar cuáles eran sus preocupaciones, en torno a las comunidades originarias, para entender qué debían de aprender y por qué. En dicho tenor, la religión era muy importante, por tal motivo se abocaron a que ellos entendieran que era menester bautizarse para ser un hijo de Dios y por tanto tener pasos abonados camino al cielo. La pedagogía también supuso, en dicho caso, la construcción de una comunidad imaginaria con ellos porque creían que eran menos proclives al mal, ellos serían los ciudadanos de “La Ciudad de Dios.” Con el paso del tiempo la preocupación se mantuvo, y la pregunta siguió siendo más o menos la misma y se continuaron interrogando acerca de cuál sería la vía más apropiada para conseguir el ciudadano deseado; la educación se siguió presentado como la única vía.

La educación, con el transcurrir del tiempo, fue el sedero que se planteó y replanteó, no solamente durante todo el siglo XIX sino también durante el XX. Por tanto, determinar qué deben de saber y que no se convirtió en algo importante para indicar qué tipo de ciudadanos era los que se quería tener.

### *A manera de cierre*

Este libro, sin duda, ahonda en tres temas que son vitales para entender la sociedad multicultural que compone nuestro país. En este libro se aborda la pluralidad de nuestra sociedad. No es un tema sencillo, pero sin duda todas las partes de este libro tratan de entrar de lleno a la discusión sobre la interculturalidad en tres escenarios, sociedad, cultura y educación.

# VIOLENCIA SIMBÓLICA Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA EVALUACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA

LAURA ECHAVARRÍA CANTO  
MARÍA DEL CARMEN DE LOS REYES MEJÍA

## *Introducción*

El presente trabajo pretende analizar las políticas de evaluación en educación básica a la luz de la violencia simbólica y de la exclusión de niños clasificados como de bajo rendimiento a partir de su substracción del llamado cosmopolitismo y de los sistemas de racionalidad occidental bajo el intento de dar cuenta de prácticas que se han generado a partir de la implementación de instrumentos de medición estandarizada de los resultados educativos, los cuales marginan a un numeroso sector de niños clasificados como de bajo rendimiento. A tal fin se analizan los actuales mecanismos de evaluación, particularizando en el PISA, que se inscribe en la necesidad de brindar medidas estandarizadas de conocimientos adquiridos por los estudiantes en las principales áreas de estudio para intentar crear una universalidad cosmopolita de conocimientos ilustrados. En este contexto se plantean una crítica a dichas evaluaciones estandarizadas subrayando la necesidad de construir mecanismos de evaluación que integren los saberes de los niños y sus colectividades.

## *Violencia simbólica y cosmopolitismo*

Se entiende por violencia simbólica todas las prácticas sociales sustentadas en el ejercicio de los mecanismos de poder en la imposición de los contenidos sociales los cuales producen una relación desigual y se acompañan de una lógica de la censura que supone una prohibición que adopta tres formas: “afirmar que eso no está permitido, impedir que

eso sea dicho, negar que eso exista<sup>1</sup>”, por ello y siguiendo a Bourdieu<sup>2</sup> consiste en “una violencia denegada, que logra la aceptación del sentido del mundo y la obediencia al orden social establecido”.

Esta violencia simbólica, se ha visto acompañada sobre todo en el sistema educativo de una visión de las culturas marginales marcadas con el sello de la inferioridad cultural, si bien ya desde Foucault se sabe que los sistemas de razón están imbricados con mecanismos de poderes, Popkewitz quien profundiza en el tema, al plantear:

La “razón” y la racionalidad del cosmopolitismo produjeron ejemplos de distinciones comparativas que diferenciaron, dividieron y “abyectaron” a grupos e individuos “no civilizados” y, por ende, no calificados para participar. En consecuencia, el cosmopolitismo constituye una estrategia para explorar históricamente el entrelazamiento entre la problemática de la exclusión social y los mismos impulsos orientados a incluir y a ilustrar.<sup>3</sup>

Estos sistemas de razón, a la vez, operan como universales y aluden también a mecanismos de separación entre sujetos ilustrados y sujetos bárbaros, entre culturas instruidas y culturas incivilizadas y en los hechos le niegan a éstas últimas cualquier capacidad de raciocinio.

De esta manera, se ejerce una violencia simbólica sobre el otro, considerándolo como el diferente, negándoles su identidad cultural a través de dispositivos que lo excluyen como en el caso del intento de borrar los saberes que los niños clasificados como rezagados portan al llegar a la escuela. Esto implica que en las aulas los niños se enfrenten tanto a la violencia física como a la psicológica.

Lo anteriormente dicho no es nuevo, en la obra de Kant<sup>4</sup> donde encontramos un importante vínculo entre cosmopolitismo e ilustración, el cual plantea en su célebre obra “¿Qué es la ilustración?,” y haciendo referencia a la ilustración como “la salida del hombre de la minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro”, de esta manera, para Kant, la ilustración remite al uso público de la razón, produciéndose una independencia intelectual y moral, a un conocimiento crítico porque la libertad de pensamiento y palabra remiten a la dignidad humana. No por ello

1. Foucault, *Historia de la sexualidad I*, p. 102.

2. Bourdieu y Passeron *La reproducción*, p. 65

3. Popkewitz, *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, p. 12

4. Kant “¿Qué es la ilustración?,” p. 1



la discusión racional debe de dejar de acompañar a la obediencia a la autoridad política (razón privada) y a las leyes públicas, de hecho, Kant niega el derecho de oposición de los súbditos, de tal suerte que distingue entre un uso público de la razón (libertad) y un uso privado (sometimiento).

De acuerdo con García:

Kant asume tácitamente que existen culturas premodernas en las que no cabe exigir una conducta con total apego a principios prácticos racionales y universales. Esas culturas siempre se encuentran geopolíticamente en un “afuera” de la Europa ilustrada. Son las culturas de las razas de color amarillo, cobre y negro, es decir, Asia, América y África. En su Antropología en sentido pragmático, Kant señala la necesidad de “educar” a esas culturas en estos principios que, por su situación geográfica, no son capaces de reconocer por sí mismas. Citemos, sólo como ejemplo, un pasaje de dicha obra: la raza de los [indios] americanos no puede educarse. No hay fuerza motivadora porque carecen de afecto y pasión. Ellos no están en el amor, por eso tampoco tienen miedo. Apenas hablan, no se acarician, nada les importa y son haraganes. Uno podría decir que la raza de los negros, es completamente lo contrario de los americanos, están llenos de afecto y pasión, son muy vivaces; conversadores y vanidosos. Ellos pueden ser educados pero sólo como sirvientes, o sea que se permiten ser entrenados.<sup>5</sup>

En este sentido, la universalización de la razón ilustrada europea alude a un posicionamiento universal que se gesta desde una “voluntad de saber” que delimita lo racional de lo irracional, lo ilustrado de lo no ilustrado a la vez que controla y excluye a los “otros”, a los pertenecientes a otras razas, religiones, sistemas políticos, como sujetos inferiores a ser educados de acuerdo tanto a epistemes occidentales como a sistemas de razón normalizadores y disciplinarios que a menudo han acompañado procesos de colonización.

En este aspecto y de acuerdo con Popkewitz

La “razón” y la racionalidad del cosmopolitismo produjeron ejemplos de distinciones comparativas que diferenciaron, dividieron y “abyectaron” a grupos e individuos “no civilizados” y, por ende, no calificados para participar. En consecuencia, el cosmopolitismo constituye una estrategia para explorar históricamente el entrelazamiento entre la problemática de la exclusión social y los mismos impulsos orientados a incluir y a ilustrar.<sup>6</sup>

5. García, “Dispositivos epistémicos y geopolítica”, p. 493

6. Popkewitz, *op. cit.* p. 12

De esta forma, el cosmopolitismo a través de su vínculo con la raigambre de la ilustración y la modernidad es no sólo un referente histórico sino también una clave de lectura que da cuenta del ejercicio del poder que subyace a los sistemas de razón occidental.

### *Evaluación y exclusión*

En este contexto, los actuales mecanismos de evaluación se inscriben en la necesidad de brindar medidas estandarizadas de conocimientos adquiridos por los estudiantes en las principales áreas de estudio para intentar crear una universalidad cosmopolita de conocimientos ilustrados.

Los instrumentos de evaluación son de vieja data, Comas<sup>7</sup> sitúa “históricamente que fue Rosseau el precursor teórico de los tests. Galton es quien en 1883 inició la medición científica de algunas diferencias mentales entre varios sujetos. Rieger (psiquiatra de Wuzburg) estableció en 1885 una serie de pruebas para medir la percepción, memoria, comprensión, etc. “

Tanto Comas<sup>8</sup> como Tirado<sup>9</sup> ubican el primer ensayo de aplicación de un test escolar en Ortografía en el año de 1894, diseñado por J. M. Rice, a éste test le siguió la propuesta de Vaney en 1905 para medir el grado de instrucción de los escolares. Un notable elaborador de test fue Clarapade quien de acuerdo con Tirado distingue entre:

Pruebas de aptitud o de capacidad y pruebas de rendimiento. Los tests matesiométricos de capacidad o de educabilidad (como podrían llamarse también en este caso) tratan de analizar la influencia y los resultados de la actividad educativa (adquisición de habilidades, hábitos), los grados alcanzados por el ejercicio y el desarrollo de esta capacidad y el perfeccionamiento logrado por efecto del proceso educativo. Los tests de rendimiento (ergométricos), miden o determinan un trabajo de adquisición informativa o sea, el conjunto de conocimientos adquiridos durante la actividad del aprendizaje.<sup>10</sup>

Destaca en la genealogía de estos test su vínculo con el conductismo, por ejemplo, Krasnogorsky analizó los procesos condicionados en los

7. Comas, *Cómo se comprueba el trabajo escolar*, p. 20

8. *Ídem*

9. Tirado, *Domingo Psicotecnia de la educación*, p. 296

10. *Íbidem*, p. 305

niños y Mateer la actividad refleja de los niños, Tirado<sup>11</sup> señala “De hecho, la medida de los factores del aprendizaje se reduce, considerados uno por uno, a una medida ergométrica a una medida de resultado o rendimiento en el trabajo”.

Estos test de educabilidad y de rendimiento, conocidos actualmente como instrumentos de evaluación, han sido implementados de manera internacional, sobre todo, por la OCDE<sup>12</sup>, y son concebidos, en palabras de uno de sus directores de educación,<sup>13</sup> Barry Mc Graw como “una herramienta para analizar los resultados del sistema, y la forma como los países preparan a sus estudiantes para enfrentar retos futuros [que] son fundamentales”.

Una de las principales propuestas de la OCDE es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA (por sus siglas en inglés, Programme for International Students Assessment). Esta prueba se aplica cada tres años, y se presenta un informe trianual que enfatiza algún área o competencia diferente acerca de los conocimientos y aptitudes de los jóvenes de 15 años, tres meses a dieciséis años, dos meses.

PISA pretende medir y reglamentar la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades en materias clave, sobre todo en función a las nuevas necesidades de la economía global. Asimismo, pretende evaluar las aptitudes de los alumnos para resolver problemas bajo la consideración de que esto proporciona una valoración directa de las competencias de la vida cotidiana, las que deben correlacionarse con el currículum escolar.

Generalmente en su instrumentación se toman muestras representativas que oscilan entre 4 500 y 10 000 estudiantes de un mínimo de 150 escuelas de cada país. En el caso de la prueba PISA en el año 2012<sup>14</sup> se reportaron los siguientes datos: “han participado los 34 países miembros de la OCDE y 31 economías y países asociados, lo que representa más del 80% de la economía mundial”, participando un total de 65 países.

Esta prueba inició sus evaluaciones en el año 2000, aplicándose cada 3 años, enfatizando en cada evaluación el análisis y estudio de un área

11. *Ibidem*, p. 287

12. Maldonado considera que la OCDE reviste un impacto de tanque de pensamiento (think tank) en la medida en que es una institución que suministra investigación sobre política pública, análisis y recomendaciones y en la medida en que se trata de un instituto de política que se maneja alrededor de los márgenes del gobierno pero no dentro de él. Véase: Maldonado, “Organismos Internacionales”, p. 369

13. 13 Mc Graw “Equidad y calidad en la educación”, p. 43

14. Consultado en: OCDE *Los resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben* <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>, p. 3

de conocimiento, primero lectura, después matemáticas y finalmente ciencias. Al concluir con tres periodos de exámenes que incluyen 9 años, se considera que se ha cumplido con una etapa de evaluación. Para el año 2015 PISA aplicará su sexto examen y se concluirá su segunda etapa de trabajo.

En esta prueba el desempeño de los estudiantes se mide en 6 niveles. Para cada uno se le asigna una puntuación que determina la alta o insuficiente capacidad y conocimientos para desempeñarse dentro de la sociedad:

Nivel (6) más de 787	(del nivel 5 al 6, se denota alta capacidad para actividades de alta complejidad cognitiva o científica.)
Nivel (5) de 633.36 a 708	
Nivel (4) de 558.72 a 633.36	(del nivel 3 al 4, se encuentran arriba del mínimo necesario para la realización de actividades cognitivas más complejas)
Nivel (3) de 484.08 a 558.72	
Nivel (2) de 409.45 a 484.08	(del nivel 2 identifica el mínimo para desempeñarse en la sociedad contemporánea)
Nivel (1) de 334.81 a 409.45	(Del nivel 0 al 1 son insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar actividades para la sociedad del conocimiento)

El énfasis que le dan a la lectura, las matemáticas y las ciencias, principales áreas de la razón ilustrada, responde a las prioridades establecidas en estas pruebas estandarizadas, las que no involucran la necesaria contextualización de aspectos económicos, sociales y culturales que han resultado ser un pretexto para la exclusión educativa. De esta manera y de acuerdo con Popkewitz.

La pedagogía es política por su inscripción de reglas y normas mediante las cuales se clasifican las experiencias, se identifican los conflictos y se proporcionan los procedimientos con el fin de ordenar lo que se percibe, piensa y actúa. Sin embargo, la política que se dedica a formular y moldear la conducta no tiene que ver solo con lo que

“nosotros” debemos ser, sino también con los procesos de aislamiento y exclusión de aquello que no se ajusta a los parámetros normales.<sup>15</sup>

Este aislamiento y exclusión de grupos de niños de educación básica, en su mayoría pertenecientes a las clases urbanas pobres, de las zonas rurales marginadas y las poblaciones indígenas, en el caso de México se hacen presentes en los reportes que brindan sobre la prueba PISA, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Por ejemplo, por nivel de desempeño global el Matemáticas para el 2012, se ubica a los estudiantes de la siguiente forma:

México desempeño global el Matemáticas para el 2012	
Nivel y porcentaje	Estados de la República Mexicana
Entre los niveles 4 a 6 4.3%	Aguascalientes, Nuevo León, Jalisco, Querétaro, Colima, Chihuahua (No rebasan el promedio OCDE de 494)
Nivel 1 o debajo del Nivel 1 55%	Campeche, Tabasco, Chiapas y Guerrero (396 a 367)
Fuente: INEE (2013), <i>México en PISA, 2012. Resultados de Evaluaciones</i> , México, D.F., INEE,	

Al margen del cuestionamiento de la investigación educativa a las evaluaciones estandarizadas internacionales centradas en la crítica pedagógica a una evaluación jerárquica que califica desde afuera, de arriba a abajo, con criterios estandarizados que difícilmente pueden acercarse a nuestras realidades nacionales y sus consecuencias como es la marginalización del currículo, de los niños, de sus lenguajes y de sus culturas,<sup>16</sup> lo que interesa aquí es destacar, la exclusión que subyace de manera oculta y que conlleva una postura que resalta la incapacidad del gobierno para atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de este tipo de poblaciones dado que el INEE considera que la variación del aprendizaje de los alumnos puede explicarse por “tres tipos de factores: a) sociofamiliares

15. Popkewitz, *El cosmopolitismo y la era de la reforma*, p. 19

16. Véase: Candela, “Efectos de las evaluaciones estandarizadas”; Ferreiro, “La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes”, y; Valenzuela, “High-Stakes Testing and U.S.-Mexican youth “.

o relacionados con el entorno (68% de las diferencias); b) Organización de la escuela (29%) y c) Gestión del sistema educativo por las entidades federativas (3%).”<sup>17</sup>

Lo anterior, deja de lado y de acuerdo con Martinic<sup>18</sup> que “pese a la fuerza de la argumentación la explicación del problema no se agota en el origen social de las familias. Por el contrario, las prácticas pedagógicas y la propia cultura escolar tiene un peso determinante, ya sea para consolidar las diferencias sociales de origen o bien para hacer la diferencia entre los niños de las familias más pobres”. Muy distinta es la postura del INEE que considera que explica la desigualdad educativa por el escaso capital cultural dentro de las familias que incluye variables como el nivel educativo materno y la existencia de bienes culturales, como libros y computadoras, lo que tiene un efecto más fuerte que las variables relativas a la dimensión económica. La postura anterior conlleva a responsabilizar al nivel sociocultural familiar del fracaso escolar del niño, dejando de lado la responsabilidad estatal en términos de que la escuela es probablemente el único espacio de acceso al capital cultural que tienen los niños de condiciones desfavorables. De esta manera y de acuerdo con Popkewitz<sup>19</sup> “la función de las políticas y de la investigación como registros de administración social debe ser estudiada mediante la exploración de éstas como tecnologías prácticas de gobierno y productoras de sistemas de inclusión/exclusión”.

Estos sistemas de inclusión-exclusión son también visibles en la prueba PISA 2006 de Ciencias, (que incorporó 57 países) y cuyo nivel de puntaje oscilo entre más de 708 (nivel 6, el más alto) y de 334.81 a 409.45 (nivel 1, el más bajo), México alcanzó una media de 410, lo que lo ubica en el nivel 2. La aplicación en México se llevó a cabo en 2006 en las entidades federativas con una muestra de 33,706 estudiantes evaluados y 1,140 escuelas.

Las medidas de desempeño por Estado dieron cuenta también de esta diferenciación y exclusión entre los Estados más ricos y los Estados más pobres del país. Como se puede observar en el siguiente cuadro:

17. *Ibidem*

18. Martinic, “Las representaciones de la desigualdad”, p. 8

19. Popkewitz, “El rechazo al cambio en el cambio educativo,” p. 23

Medias de desempeño en la escala global de Ciencias, Matemáticas y Lectura por entidad, PISA 2012.									
	Ciencias			Matemáticas			Lectura		
	Entidad	Media	ee	Entidad	Media	ee	Entidad	Media	ee
1.	Jalisco	436	6.0	Aguascaliente	437	4.5	Querétaro	451	9.1
2.	Nuevo León	435	7.4	Nuevo León	436	8.2	Distrito	448	5.5
3.	Aguascaliente	435	3.9	Jalisco	435	5.9	Aguascalien	447	4.9
4.	Querétaro	432	6.5	Querétaro	434	6.4	Chihuahua	444	9.4
5.	Colima	429	4.8	Colima	429	4.5	Nuevo León	442	7.3
6.	Chihuahua	429	9.3	Chihuahua	428	7.8	Colima	440	4.1
7.	Distrito Federal	427	5.3	Distrito	428	5.0	México	437	6.3
8.	Morelos	425	8.9	Durango	424	5.7	Durango	436	7.0
9.	Puebla	423	6.1	Morelos	421	8.5	Jalisco	436	6.2
10.	Durango	423	6.0	Coahuila	418	8.1	Coahuila	431	8.8
11.	Coahuila	421	7.2	México	417	5.6	Quintana	430	5.9
12.	México	421	5.4	Puebla	415	4.9	Baja	428	7.2
13.	Baja California	418	4.7	Baja	415	5.8	Yucatán	426	6.5
14.	Baja California	417	5.7	Baja California	414	5.4	Morelos	425	9.7
15.	Quintana Roo	416	6.4	Nayarit	414	5.9	San Luis	425	6.9
16.	San Luis	416	6.3	San Luis	412	7.4	Baja	423	5.8
17.	Yucatán	415	5.5	Guanajuato	412	5.4	Puebla	423	6.6
18.	Tamaulipas	414	6.8	Tlaxcala	411	5.0	Tamaulipas	421	6.0
19.	Tlaxcala	412	4.4	Tamaulipas	411	7.4	Tlaxcala	418	6.4
20.	Hidalgo	411	5.4	Sinaloa	411	4.2	Nayarit	418	7.4
21.	Sinaloa	408	4.3	Quintana Roo	411	5.4	Sinaloa	417	5.4
22.	Nayarit	407	5.5	Yucatán	410	4.6	Guanajuato	414	6.7
23.	Campeche	405	4.6	Zacatecas	408	4.2	Hidalgo	414	6.3
24.	Guanajuato	404	5.8	Hidalgo	406	5.8	Campeche	413	5.1
25.	Zacatecas	402	4.6	Veracruz	402	6.3	Zacatecas	412	5.6
26.	Veracruz	401	5.5	Campeche	396	3.9	Veracruz	410	5.3
27.	Tabasco	391	4.3	Tabasco	378	3.8	Tabasco	395	4.5
28.	Chiapas	377	7.5	Chiapas	373	7.2	Chiapas	371	8.6
29.	Guerrero	372	5.3	Guerrero	367	3.4	Guerrero	368	5.2
	Nacional	415	1.3	Nacional	413	1.4	Nacion	424	1.5

Fuente: Elaboración propia con base en: INEE. *Base de Datos de PISA 2012*  
(Tabla A10 del anexo 1). Págs. 43, 54 y 64. En la media nacional no se incluye Oaxaca, Michoacán ni Sonora.

Lo anterior apunta a que estos sistemas de medición estandarizada internacional tienen profundas implicaciones de exclusión, en consonancia con los ideales kantianos de la razón ilustrada con el destierro de aquellos sujetos que no son considerados capaces de razonamientos universales eurocentristas, de tal suerte, y de acuerdo con Popkewitz,<sup>20</sup> “en el cosmopolitismo... sus conjuntos comparativos de valores producen jerarquías que sirven para distinguir las civilizaciones y las personas “civilizadas”

20. Popkewitz, *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, p. 51

de otros que se ubican en espacios fuera de las cualidades cosmopolitas de la “persona razonada.”<sup>21</sup>

Como se mencionó anteriormente, estos tipos de evaluación como prácticas de exclusión no son del todo novedosos, ya a principios de la década del siglo pasado se reconocía la importancia de las pruebas de conocimiento para “comprobar en cada caso si las diferencias racial y geográfica son factores de variación en las medidas psicopedagógicas.”<sup>22</sup> Sin embargo, en sus inicios y de acuerdo con Comas<sup>23</sup>, los test servían también como un importante instrumento pedagógico, “utilizándose con las naturales precauciones los test contribuyen en gran parte al conocimiento de los adelantos del alumno y de su habilidad. En tal sentido se orientan más bien hacia la “individualización” del sujeto que a su estandarización.”

Con las pruebas actuales, tendientes sobre todo a la estandarización, y como han demostrado diversas investigaciones se han profundizado factores de exclusión, como se ha comprobado en el análisis de la incidencia de las evaluaciones estandarizadas en diversos países de América Latina y en poblaciones chicanas en Estados Unidos.

### *PISA en México, año 2012*

En el caso de México la aplicación de esta prueba ha aumentado, tomando muestras en las 32 entidades que lo conforman. Esto para el año 2012 representó una participación de 94% tanto en escuelas como para estudiantes a nivel nacional pero al analizar las muestras por entidad federativa la participación por escuela fue de más de 90% y de estudiantes de más de 85%.

Sin embargo, es importante resaltar que en Michoacán, Sonora y sobre todo Oaxaca la participación de las escuelas fue inferior a 65%. En estas tres entidades las escuelas secundarias tuvieron una escasa o nula participación y la muestra quedó integrada principalmente por estudiantes que cursaban la EMS (94.8% en Michoacán, 100% en Oaxaca y 98.2% en Sonora), por lo que sus resultados no son comparables con los de las demás entidades y no

21. Véase: Candela, “Efectos de las evaluaciones estandarizadas”; Martinic, “Las representaciones de la desigualdad”, y; Valenzuela, “High-Stakes Testing and U.S.-Mexican youth “.

22. Comas, *Cómo se comprueba el trabajo escolar*, p.8

23. *Ibidem*, p. 18



se incluyen en el informe.<sup>24</sup>

La puntuación de la prueba PISA para México en el año 2012 fue la siguiente:

- *Puntuación media* 413
- *Cuota de alumnos con peores resultados, debajo del nivel 2*, en Matemáticas fue de 54,7.
- Cuota de alumnos con rendimiento alto en matemáticas (nivel 5 o 6) fue de 0.6.
- Cambio anualizado de 3.1
- En el área de lectura la puntuación media fue de 424, cambio anualizado de 1.1

Entre los estados con puntuación media, con menores resultados en matemáticas, por debajo del nivel 2, se encuentran Guerrero con 367 puntos, Chiapas 373 puntos y Tabasco 378 puntos.

Los estados de Guerrero y Chiapas tienen un grado de marginación y rezago social estatal muy alto, Guerrero con un porcentaje de 53.09, Chiapas 40.68. En el caso de Tabasco el grado de marginación es alto y el rezago social estatal es medio.<sup>25</sup>

Estos datos nos permiten observar que las evaluaciones aplicadas por la OCDE como la prueba PISA enfatizan prácticas de exclusión educativa, discriminación y violencia simbólica para los estudiantes de las regiones con mayores niveles de pobreza en nuestro país, clasificándolos dentro de los niveles 0 al 1 considerándolos como insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar actividades para la sociedad del conocimiento.

Ante estos resultados debemos considerar en qué consiste esta evaluación donde se examinan bajo el mismo parámetro a los estudiantes de Educación Básica con economías muy desarrolladas y estudiantes que viven una situación económica de pobreza y de pobreza extrema.

### *La prueba PISA: un ejercicio de violencia simbólica*

La prueba PISA está estructurada de la siguiente manera:

24. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación *México en PISA 2012, op. cit.*, p. 23

25. Consultado en: Sedesol *Catálogo de localidades*. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx>

- a) *Duración de la prueba*: La evaluación de PISA dura dos horas en papel, en algunos casos se concedió 40 minutos adicionales para las pruebas con ordenador en matemáticas, lectura y resolución de problemas.

*Tipo de preguntas*:

- b) *Estudiantes*: Cada unidad de la prueba constaba tanto de preguntas que requerían que los estudiantes formularan sus propias respuestas como de preguntas con respuesta múltiple. Las unidades estaban organizadas en grupos basados en pasajes que exponían una situación de la vida real. La prueba se administró durante un total de 390 minutos, durante los cuales distintos estudiantes realizaron distintas combinaciones de unidades de la prueba.

Los estudiantes respondieron a un cuestionario de contexto, para el que tenían 30 minutos y en el que se les solicitaba información sobre ellos mismos, sus hogares, su escuela y sus experiencias de aprendizaje.

Los países podían elegir otros dos cuestionarios para los estudiantes: en uno se preguntaba a los estudiantes sobre su familiaridad y uso de tecnologías de la información y de la comunicación, y en el segundo se solicitaba información sobre su educación hasta la fecha, como por ejemplo acerca de cualquier interrupción en su escolarización o si estaban preparándose para una carrera futura y de qué manera.

- c) *Directores*: A los directores de escuela se les proporcionó un cuestionario para completar en 30 minutos, que trataba sobre el sistema escolar y el entorno de aprendizaje.
- d) *Padres de Familia*: En algunos países y economías se distribuyeron cuestionarios opcionales para los padres, a quienes se les pidió que proporcionasen información sobre sus percepciones e implicación en la escuela de sus hijos, su apoyo al aprendizaje en el hogar y las expectativas sobre el futuro profesional del niño, concretamente en matemáticas.<sup>26</sup>

Como se podrá observar tanto el instrumento como los sujetos de esta evaluación son clara muestra del ejercicio de la violencia simbólica, en tanto “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las

26. OCDE, *Los resultados de PISA 2012 en Foco*, p. 3

relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones<sup>27</sup> de fuerza.” Además este tipo de violencia actúa como violencia denegada pero de manera subrepticia logra la aceptación e imposición de un cierto sentido del mundo y a través de esto, la obediencia al orden social establecido, por ejemplo en la subordinación mundial a este tipo de pruebas:

De los 39 países y economías que participaron en PISA 2003 y PISA 2012, México, Turquía y Alemania mejoraron su rendimiento en matemáticas y sus niveles de equidad en educación durante el periodo entre los dos estudios. En la evaluación de 2012 México ocupa el lugar 53 de 65 países, con una puntuación media de 413. México se encuentra en el mismo nivel que Uruguay (409) y Costa Rica (407), y por arriba de Brasil (391), Argentina (388), Colombia (376) y Perú (368).<sup>28</sup>

Por lo anteriormente expuesto, podemos concluir que las políticas de evaluación implementadas en nuestro país están dando cuenta de un ejercicio de la violencia simbólica a través de la regulación de la población fundamentado en una narrativa ilustrada que legitima la segregación y la diferenciación marcando al otro como inferior, de tal suerte que se excluye no sólo a comunidades de niños sino también sus saberes.

### *Bibliografía*

- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977.
- Candela, Antonia “Efectos de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos”, en: *Avance y Perspectiva*, No. 24, CINVESTAV-IPN, 2005,
- Comas, Juan *Cómo se comprueba el trabajo escolar*, México, D.F. Ediciones Pedagógicas y Escolares, 1940.
- Ferreiro, Emilia “La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica” *Avance y Perspectiva*, CINVESTAV-IPN, 2005, No. 24.
- Foucault, Michel *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, México, D.F. Siglo XXI Editores, 1977.
- García, Pedro “Dispositivos epistémicos y geopolítica. La invención de la modernidad en América Latina”, en: Rosa Nidia Buenfil, Silvia Fuentes y Ernesto Treviño, *Giros teóricos. Diálogos y debates en las ciencias*

27. Bourdieu y Passeron *La reproducción*, p. 44

28. OCDE, *Los resultados de PISA 2012 en Foco.*, p. 12

- sociales y humanidades*, (pp. 488-497), México, D.F., UNAM, 2012.
- Kant Imanuel (1784) “¿Qué es la ilustración?” (En línea) [www.cinernous.com/autores/kant/textos/ilustracion.html](http://www.cinernous.com/autores/kant/textos/ilustracion.html).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación *México en PISA 2012, Resultados de Evaluación* México, D.F., INEE, 2013
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación *La Calidad de la Educación Básica en México*, México, D.F., INEE, 2003
- Maldonado, Alma “Organismos Internacionales a partir de 1990 en México” en: Ducoing Patricia (coord.) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*, México, D.F. COMIE. 2003.
- Martinic, Sergio “Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar” Santiago de Chile, (mimeo)
- Mc Graw, Barry “Equidad y calidad en la educación” *Este País*, Fundación Este País, 2005.
- OCDE (2014) *Los resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben* (En línea) <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>, consultado el 14 de mayo de 2015.
- Popkewitz, Thomas “El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales”, en: *Educativos*, 2000, No. 89-90.
- Popkewitz, Thomas *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata, 2008.
- Sedesol (2015) *Catálogo de localidades*. (En línea) <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx>.
- Tirado, Domingo. *Psicotecnia de la educación*, México, D.F. Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1946.
- Valenzuela, Angela High-Stakes Testing and U.S.-Mexican youth in Texas: the case for multiple compensatory criteria in assessment, *Harvard Journal of Hispanic Policy*, 2002. No. 14. México, 2008.

# PROPUESTA DE EDUCACIÓN INDÍGENA COMUNITARIA EN EL CONTEXTO DE LA CIUDAD

LAURENTINO LUCAS CAMPO

## *Introducción*

La gradual visibilización de los pueblos originarios existentes en nuestro país a partir de finales del siglo xx plantea la enorme necesidad de que se les tome en cuenta en las propuestas de la política pública que se piensen para este tipo de población en nuestro país. Sabida es la existencia de los diferentes pueblos originarios a lo largo y ancho de México, sin embargo, las condiciones de su existencia han sido históricamente marginada, discriminada y estigmatizada.

Actualmente, una gran parte de los pueblos indígenas residen en alguna de las ciudades más importantes de México debido a que han tenido que abandonar los propios lugares de origen para dirigirse a otros contextos en busca de condiciones de vida digna para ellos y sus familias. Ellos huyen de la violencia generada por distintas causas y también por los desastres naturales que han gestado condiciones inhóspitas para seguir habitando tales lugares; o simplemente porque su lugar de residencia ha sido, desde que se conformaron como sociedades organizadas, las ciudades, las cuales han sido su sitio de desarrollo y asentamiento históricos. Sin embargo, la presencia de los pueblos indígenas ha sido vista por la sociedad dominante con cierto malestar, como un lastre difícil de borrar. No por nada se han llevado a cabo acciones distintas, en varios ámbitos (político, económico, educativo) para integrarlos y asimilarlos a la nación y al Estado mexicano. Sin embargo, a pesar de los embates promovidos desde distintos frentes y con variada intensidad, los pueblos originarios de México siguen presentes y vigentes en el momento histórico contemporáneo.

## *Presencia indígena en la ciudad*

Debido a la migración o por la residencia histórica en las ciudades, los pueblos originarios siempre han estado presentes en los centros urbanos,

es decir la presencia de dichos pueblos es un hecho incuestionable. Pero debido al manejo ideológico, a las condiciones de marginación y pobreza en que han sido orillados a vivir y los procesos de desprecio e inferiorización que la sociedad dominante ha generado hacia dichos pueblos se ha invisibilizado su presencia. A pesar de ese ambiente tan opresor y tan discriminante, los pueblos originarios residentes en las ciudades aportan con su presencia y su esfuerzo al desarrollo de los centros urbanos. Donde han tenido que luchar contra viento y marea para seguir conservando sus referentes culturales, los cuales se rigen por otra lógica y se orientan por ciertos valores.

Los referentes culturales de los pueblos originarios están enmarcados por la relación que mantienen como personas con los elementos de la naturaleza, donde regularmente se entiende al ser humano como parte de dicha naturaleza, a la vez ésta no se entiende sin el vínculo que significa la presencia de los seres humanos. De ahí que la relación con todos los seres (personas y naturaleza) se rijan por el respeto y el valor otorgado a dicha relación. Por otra parte, la forma de organización social de los pueblos regularmente se ha asentado sobre ciertas virtudes como la consideración sagrada de algunos elementos y aspectos de la vida que existe en el entorno, de ahí derivan actitudes como el respeto, la solidaridad, el trabajo en conjunto, donde en ocasiones no media remuneración monetaria alguna.

Todo lo anterior trae como consecuencia que las necesidades de los miembros de los pueblos originarios residentes en la ciudad sean específicas. Lo que plantea la indispensable atención del gobierno de la ciudad de México hacia la diversidad cultural que tales pueblos aun portan y de sus necesidades como pueblos originarios en el momento contemporáneo en los contextos ciudadanos.

### *Arribo a la ciudad: residencia en contextos ciudadanos*

Al migrar los miembros de pueblos indígenas lo hacen con el bagaje cultural del pueblo al cual pertenecen. Cuando el sitio de destino es la ciudad, el reproducir la cultura de origen en ese contexto implica muchas dificultades, especialmente cuando el entorno está impregnado de fuertes cargas de rechazo y discriminación hacia ellos. A pesar de ese ambiente hostil, los miembros de pueblos indígenas han tenido la firme determinación de llevar a cabo la reproducción cultural en los sitios donde han establecido su residencia definitiva. Aunque es perti-

nente recalcar que no siempre los miembros de los pueblos indígenas tienen una conformación corporada en la ciudad, no ocupan un mismo espacio físico de residencia, ni tienen un mismo nicho laboral, sino que diversifican sus actividades.

Sin embargo, aún con este panorama existen esfuerzos por reproducir en la ciudad las prácticas culturales de los pueblos de procedencia. El caso de la Asamblea de Migrantes Indígenas (AMI) es una muestra de este ejercicio que realiza en la ciudad la reproducción cultural en un contexto urbano. Con base en la noción de comunalidad se lleva a cabo el ejercicio de la ciudadanía, como se entiende en algunos de los pueblos indígenas de México, especialmente los que se ubican en Oaxaca pero también desde la experiencia de otros pueblos, que aunque no recurren a la noción de comunalidad, comparten algunos aspectos de fondo de lo que implica este modo de concepción de vida y de práctica cultural. Me parece que es relevante referir la perspectiva de la comunalidad, la cual de algún modo permite identificar ciertos puntos de encuentro con la vertiente conceptual planteada por los llamados comunitaristas debate ubicado dentro del liberalismo.<sup>1</sup>

A partir de una perspectiva comunitaria indígena se construye una específica ciudadanía, para el caso de los pueblos indígenas, lo comunitario los acompaña sea en el propio territorio de asentamiento o en los lugares a donde han llegado a residir debido a circunstancias distintas. En este caso se estaría construyendo la noción de una ciudadanía con rasgos propios que los pueblos indígenas le han impregnado. Por lo que este tipo de participación podría ser denominado como un ejercicio de ciudadanía étnica aunque llevado a cabo en contextos ciudadanos.

### *Educación comunitaria de los pueblos originarios residentes en la ciudad*

Una de las principales preocupaciones de los miembros de pueblos originarios existentes en la república mexicana es su pleno reconocimiento como ciudadanos y como parte fundamental de la conformación actual del país. En especial me referiré a la situación de los miembros de pueblos originarios residentes en la ciudad, cuya lucha por mantener y dar continuidad a procesos culturales comunitarios como el sentido de pertenencia, el trabajo colectivo o los procesos educativos sustentados desde la propia cultura ha sido una tarea nada fácil de promover en los contextos donde ahora residen. En cuanto a los procesos educativos,

1. Véase: Kymlicka, *Ciudadanía multicultural*.

en esta presentación quiero hacer énfasis en la apuesta que los pueblos originarios, organizados de manera conjunta, realizan para reproducir los fundamentos éticos, filosóficos y simbólicos de la cultura de origen. Sin embargo, el estado mexicano no ha podido, no ha sabido ni ha tenido la disposición de reconocer y otorgar el pleno reconocimiento a los pueblos originarios mexicanos, ni ha respetado sus manifestaciones culturales ni el sentido de tales prácticas culturales.

Las dinámicas de socialización en que se ven inmersos los miembros de los pueblos originarios dan cuenta de sus procesos educativos, formales y no formales, en los que se identifica la enorme necesidad de poner en práctica una educación culturalmente pertinente, sustentada desde los propios referentes culturales, filosóficos y éticos que dichos pueblos portan y que hacen manifiesto en contextos urbanos.

Desde la perspectiva de muchos de los pueblos originarios existentes actualmente en nuestro país, es necesario poner en práctica procesos de educación que respondan a las necesidades, características y potencialidades que los pueblos originarios poseen.

### *Trabajo colaborativo y solidario*

Es por ello que en un ambiente tan adverso, como lo es la ciudad de México, la Asamblea de Migrantes Indígenas de la ciudad de México (AMI), como organización que aglutina a varios pueblos indígenas de México, se ha dado a la tarea de realizar ejercicios en la práctica de una educación de niños y jóvenes que responda a las necesidades que los adultos indígenas residentes en la ciudad de México perciben como relevantes, las cuales están apuntaladas por los fundamentos que dan sentido y fuerza a la percepción que se tiene respecto a lo que deben aprender los niños, jóvenes y adultos en la ciudad. Esto es, conocer y reconocer los fundamentos de las prácticas culturales en que los pueblos originarios sustentan su cosmovisión como el trabajo colectivo, cuya base es el apoyo recíproco donde no media remuneración alguna sino el compromiso contraído con la colectividad (tequio, gozona, faena, mano vuelta) así como los valores que sustentan estas acciones: solidaridad, respeto y ayuda mutua.

Varias de las actividades que se realizan en la AMI como el trabajo en asamblea, sustentado desde el tequio o la mano vuelta son actividades que los miembros aceptan y llevan a cabo en bien de la comunidad social en la que tienen participación.



Algunos de los elementos que desde la residencia urbana se llevan a la práctica están el generar, mantener y fortalecer un espacio de confluencia entre diferentes grupos indígenas de México y quienes encuentran un vínculo y empatía aún sin ser indígenas. En este espacio físico se llevan a cabo reuniones donde se hacen presentes los elementos del trabajo colaborativo, para finalidades y objetivos distintos, es lo que en los pueblos indígenas se denomina tequio, gozona, guetza, faena o mano vuelta, que implica una colaboración solidaria donde está presente el dar y recibir de manera recíproca. Se considera que la tierra, en su carácter funcional y en su sentido simbólico, sigue siendo un referente importante en la manera de apropiación del contexto de residencia.

### *La música y la participación comunitaria*

También se lleva a cabo la enseñanza de uno de los elementos que en los pueblos indígenas adereza y es parte importante de las celebraciones, fiestas o simplemente desde la vida cotidiana, hablo de la música. Este es uno de los elementos culturales que también da identidad a los pueblos, de ahí que en la AMI se lleve a cabo la enseñanza del manejo y dominio de algún instrumento musical como pueden los de viento o de percusión. Ello con la finalidad de acercar a los niños al conocimiento de la música y al dominio de algún instrumento.

El vínculo con el lugar de origen también se propicia y se recrea mediante la práctica de la música a través de la recuperación, mantenimiento y fomento de la música del lugar de procedencia. Esto genera un vínculo afectivo entre el lugar de origen y el de residencia, a la vez que fomenta un vínculo generacional entre los adultos y los jóvenes, además de propiciar la interacción entre los diferentes miembros de pueblos indígenas residentes en la ciudad, pero también implica la incorporación de población que no necesariamente tiene orígenes indígenas, propiciando así una convivencia en la ciudad entre personas con diferentes orígenes culturales y pertenencias identitarias diferentes.

Aunque está pensada especialmente para niños y jóvenes, la enseñanza de la música no se restringe a ese tipo de población, sino que también personas de otras edades incluso de otros orígenes culturales pueden incorporarse a esta actividad. Porque la finalidad es no sólo reproducir la música para generar un lazo afectivo y de reconocimiento y de pertenencia, sino que es también una forma de dar a conocer a otros esta manifestación cultural, que va ligada a la festividad, a la celebración

pero a la vez también tiene un vínculo fuerte con el hecho de colaborar, de aportar mediante las notas musicales un intercambio cultural.

### *Aprender y enseñar desde la práctica: la siembra de la milpa*

Por otra parte, también es relevante mencionar que el trabajo en el campo, específicamente la siembra de maíz, su cuidado y cosecha, tiene su sustento en la cosmovisión que los pueblos originarios tienen acerca de la tierra, de la naturaleza y del ser humano mismo. En ese sentido, la práctica de la siembra de maíz es uno de los puntos centrales en los procesos de educación comunitaria, lo que permite estrechar los lazos entre los miembros de las familias así como de éstas con las demás familias, lo que redundará en el gradual fortalecimiento de los vínculos comunitarios en los pueblos originarios.

La práctica de la siembra y cosecha del maíz, elemento cultural y alimento emblemático para los pueblos indígenas en México así como también para la sociedad mexicana en general es una de las bases no sólo alimenticias sino que también es un producto en torno del cual se tejen y construyen distintas ritualidades, para reconocer no sólo su importancia sino que la misma milpa y su fruto, el maíz, son considerados fundamentales para la reproducción de la vida.

A través de la siembra y cosecha de maíz, como actividad productiva se promueve que las nuevas generaciones, sea que hayan nacido en el lugar de origen o que lo hayan hecho en la ciudad, conozcan, comprendan y se apropien de esta actividad como uno de los elementos que conforman no sólo la identidad sino también la cultura indígena, aún en un medio urbano.

Por otra parte, como actividad simbólica, la siembra, cuidado y cosecha del maíz, representa un acontecimiento ritual, en la que participa toda la comunidad social. Desde el momento de sembrar, se hace presente el acto colectivo, de lo que se llama la mano vuelta, gozona incluso tequio. Este es uno de los principios filosóficos en que se sustenta la perspectiva denominada comunalidad.

Además, en su aspecto ritual, algunos pueblos originarios llevan a cabo un acto ritual para agradecer por la cosecha que se haya obtenido en ese momento, por lo que se realiza el acto donde se agradece a la madre tierra por lo que haya prodigado en ese momento. De ese modo se considera que la madre tierra ha dado sus frutos al ser humano, con lo que éste se siente con la obligación de regresar, a través de un acto de reciprocidad, al menos mediante un acto simbólico, lo que la tierra ha

dado a la comunidad social.

De ese modo se vinculan la actividad productiva, la siembra del maíz, en su aspecto funcional como una forma de producir los alimentos; pero también tiene un sentido simbólico ritual donde se concibe a la naturaleza con un significado muy grande y profundo por lo que es necesario ofrendarle mediante un rito lo que ha proporcionado al ser humano. En ese sentido existe una integralidad de los actos que se realizan, en este caso de una actividad como la milpa y su fruto: el maíz. Se encadena con otros aspectos de la vida cotidiana de los pueblos originarios, cuya base alimenticia es este producto.

### *El uso de las tecnologías y el software libre*

La continuidad de la presencia de los pueblos originarios no se restringe a sus propios modos y significados culturales, sino que también han tenido que interactuar en el mundo denominado “occidental”, en el cual hay elementos culturales que se han ido introduciendo a la vida de los pueblos, los cuales han realizado una apropiación diferenciada de tales aspectos.

Teniendo en cuenta el momento actual del desarrollo de las tecnologías de la comunicación, en el espacio de la AMI se ha promovido la apropiación de tales herramientas tecnológicas. Una de las formas ha sido a través del uso de la radio con fines comunitarios; medio a través del que se ha podido establecer comunicación y se ha mantenido el contacto y la relación así como la colaboración tanto con distintos lugares como con distintas organizaciones sociales. Ello ha permitido que a través de la transmisión de dicho programa, se aborden temas de los pueblos originarios en general, y en especial de la presencia de los pueblos en contextos ciudadanos. Lo cual ha permitido ubicar el tema de los indígenas en la ciudad, no sólo en el debate intelectual, sino también en el ámbito de la implementación de la política pública que tiene como objetivo a los indígenas que habitan la ciudad.

La transmisión y difusión de los programas de la radio comunitaria se hacen por vía internet, lo que permite que esta herramienta tecnológica pueda difundir el mensaje y las acciones concretas que buscan tener una incidencia concreta y sólida primero para la población indígena, y luego para el ámbito de las políticas públicas que se implementan en la ciudad de México.

Por otra parte, y complementando lo anterior, en la AMI se impulsa

la realización de talleres de cómputo y uso de software impartidos por especialistas, como los ingenieros, que son parte de algún pueblo originario. Una de las alternativas que se ha estimulado, es la utilización del software libre, el cual tiene como fundamento la libre circulación de herramientas tecnológicas de cómputo, con el fin de beneficiar a la comunidad social que hace uso de ella. Ello está relacionado con la idea de que los beneficios, conocimientos y uso de estas herramientas técnicas no sólo sean sólo a nivel individual sino que sea la comunidad social la más beneficiada. Esto se relaciona de manera muy cercana.

*La reflexión intelectual de los indígenas urbanos: cosmovisión indígena contemporánea*

Otra de las actividades en que se involucran los miembros de pueblos originarios residentes en la ciudad es en el trabajo colectivo, especialmente con otras organizaciones sociales y civiles que tienen por finalidad el apoyo a paisanos y gente que llega a la ciudad. Este es uno de los objetivos de organizaciones como la AMI, donde confluyen personas de disímil origen cultural interesadas en promover acciones tendientes a proteger y apoyar a migrantes indígenas. Pero también la AMI ha sido un espacio, desde su fundación, que propicia procesos de discusión y reflexión intelectual que permitan generar propuestas atendiendo a las necesidades identificadas mediante el contacto estrecho entre miembros de distintos pueblos indígenas. Por ejemplo, producto de las reflexiones generadas por miembros de los pueblos originarios pensándose a sí mismos, se elaboró una obra escrita colectiva, en donde planteamos como organización la generación de procesos descolonizadores, al propiciar que los miembros de pueblos originarios se piensen a sí mismos, generen sus propias propuestas así como tomar en sus manos el destino de lo que quieren como pueblos. Los miembros de la AMI han generado una obra escrita colectiva, que es un ejemplo de dicho pensamiento y reflexión, que tienden a promover y generar ideas desde los propios pueblos originarios radicados en la ciudad de México.

Entonces, como proceso educativo, las distintas actividades como impartición de talleres de software libre, muestras gastronómicas, presentación de libros (académicos, de poemas, etc.), realización de talleres de enseñanza de lenguas indígenas, enseñanza de música, talleres de discusión entre miembros de diferentes pueblos originarios mexicanos, son actividades que están encaminadas a repositonar y apuntalar las

inquietudes, preocupaciones pero también de generar propuestas encaminadas a atender, solucionar y mejorar la calidad de vida de los indígenas a nivel general, y en específico de los pueblos originarios residentes en las ciudades.

Entendidas como procesos educativos, las distintas prácticas sociales (la siembra del maíz, la enseñanza de la música y del manejo de las tecnologías de la información), son elementos que fomentan el aprendizaje de distintas herramientas para su desenvolvimiento adecuado de los miembros de los pueblos originarios que residen en la ciudad. De ahí la necesidad de fomentar, para fortalecer estos procesos, la enseñanza y aprendizaje comunitarios que permite que los pueblos originarios se desenvuelvan en la ciudad con mayores y mejores elementos.

### *Un cierre para diferentes aperturas*

Para cerrar este escrito, sólo apunto que la generación de una forma de pensamiento y de prácticas culturales sustentadas en la noción y perspectiva de lo comunitario, son maneras de generar procesos de trabajo, de enseñanza, de aprendizaje, que promueve valores éticos y una filosofía sustentada en la idea de un nosotros, donde tiene cabida la persona individual pero siempre en relación con su comunidad social. Sobre esos ejes son los que trabaja la Asamblea de Migrantes Indígenas de la ciudad de México promoviendo el trabajo, la reflexión y la puesta en la mesa de propuestas de educación comunitaria.

Estos ejercicios por parte de los indígenas en la ciudad es una muestra de su inserción, no sin conflictos, en el lugar que se han establecido en forma definitiva, sin que ello signifique una ruptura en el vínculo con el lugar de donde son originarios. Por el contrario, son esfuerzos por resignificar la residencia en la ciudad pero reactualizando su manera de entender la participación en ella con los elementos culturales indígenas.

En última instancia, es fundamental considerar la perspectiva de los pueblos originarios, desde la propia voz de sus miembros, lo que a la vez implica tomarlos realmente en cuenta en los procesos políticos buscando que permeen en el ámbito social, económico, educativo, jurídico para poder afirmar que efectivamente ejercen sus prácticas culturales a cabalidad.

### *Bibliografía*

- De la Cruz Santos et al. *Cosmovisión indígena contemporánea*. Pasos hacia una descolonización del pensamiento. Rosa Luxemburg Stiftung-AMI, Ciudad de México, 2014.
- De la Peña, Guillermo. “Derechos indígenas y ciudadanía étnica”, en: Calva J. et al. (eds). *Agenda del desarrollo, 12. Derechos y políticas sociales*. Miguel Ángel Porrúa/UNAM/Cámara de Diputados. México. 2007.
- \_. “La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo,” en: *Revista Internacional de Filosofía Política (RIFP)*, 1995, 6, 116-140.
- INEGI. *Población, hogares y vivienda*. [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx) [en línea] <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=17484> Fecha de consulta: 25 de agosto de 2015.
- Kymlicka, Will. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal para el derecho de las minorías*, Paidós, Barcelona, 1995.
- Robles Hernández, Sofía; y Cardoso Jiménez, Rodrigo. Floriberto Díaz, *Escrito comunalidad energía viva del pensamiento mixe*, México. 2007.
- Santiago Juárez, Rafael. “El concepto de ciudadanía en el comunitarismo,” en; *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*. 2010, 23, julio-diciembre, pp. 153-174.

# EXPRESIONES DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS MUJERES INDÍGENAS MAYO DEL MUNICIPIO DE AHOME, SINALOA

GLORIA EMA REYES VERDUZCO  
JOSÉ ANTONIO CORTÉS RODRÍGUEZ

## *Introducción*

La violencia de género, en la modalidad de violencia familiar, es sin duda, un hecho social que afecta no solo a quien recibe directamente las agresiones, sino también al sistema social inmediato con el que la persona afectada interactúa. “Desde el episodio bíblico de la muerte de Abel de manos de su hermano Caín, en muchos hogares se produce violencia familiar.”<sup>1</sup> Este documento presenta en su primer apartado un breve panorama de la violencia familiar en el país y en el Estado de Sinaloa, basándose en los apuntes que presenta la ENDIREH 2011<sup>2</sup>, en donde se proporcionan los datos estadísticos del fenómeno. Posteriormente se relata el procedimiento metodológico que se siguió para la realización del trabajo exploratorio.

La intención es centrarnos en los resultados que se presentan en el apartado número tres, iniciando por describir como se sienten ellas en ese momento de su vida (sus anhelos y su realidad). Para continuar con los tipos de violencia que las mujeres indígenas mayo han vivido a lo largo de su vida, sus diferentes etapas, y los niveles de riesgo. Se cierra el documento con las prácticas de violencia simbólica más comunes en las comunidades indígenas mayo y las estrategias que las mujeres refieren haber adoptado para sobrevivir al maltrato. Concluyendo en que las mujeres indígenas mayo han sido violentadas al interior de su familia desde su etapa infantil para continuar con el maltrato en su edad adulta como esposas y madres.

1 Macionis y Plummer, “Violencia familiar”, p. 480.

2. Encuesta sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares.

### *Definición y tipología de la Violencia Familiar*

Entendemos por violencia familiar lo señalado en la Ley General de Acceso a las Mujeres a una vida Libre de Violencia:

Violencia familiar: Es el acto abusivo de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar, o agredir de manera física, verbal, psicológica, patrimonial, económica y sexual a las mujeres, dentro o fuera del domicilio familiar, cuyo agresor tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho.<sup>3</sup>

Otra definición es la aprobada en el 1º Congreso de Organizaciones Familiares, celebrado en Madrid, en 1987 la cual señala que violencia familiar es “toda acción u omisión de uno o varios miembros de la familia que dé lugar a tensiones, vejaciones u otras situaciones similares en los diferentes miembros de la misma”<sup>4</sup>.

Según la Ley para Prevenir y Atender la Violencia Familiar en el Estado de Sinaloa, se considera conducta violenta al “uso de la violencia física o verbal por cualquier miembro de la familia que ponga en riesgo la vida y/o la integridad física o moral de otro de sus integrantes, que le ocasione daños físicos o psicológicos o les impida su sano desarrollo psicosomático”<sup>5</sup>.

Por lo tanto, hay coincidencia en que la violencia familiar ha de referirse cuando la persona generadora de violencia y la persona receptora de violencia tienen relación de parentesco por consanguinidad o tienen/tuvieron por afinidad, vivan o no dentro del mismo domicilio. Desde este enfoque, encontramos entonces, que clasifican como violencia familiar también a las agresiones recibidas de parte de ex parejas sentimentales, concubinatos, amasiatos o relaciones de noviazgo.

Después de revisar las leyes existentes encontramos que hay varios tipos de violencia. A continuación señalaremos solo los que nos interesan en el presente documento.

- *Violencia física*, se refiere a los golpes, empujones, pellizcos, nalgadas, patadas, jalones de cabellos, etc.

3. Véase: Instituto Nacional de las Mujeres, “De la violencia en el ámbito familiar”, y; Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, p.13.

4. Ruiz, “Situación actual de la violencia contra la mujer en México”, p. 55.

5. *Ley para Prevenir y Atender la Violencia*, p. 01.



- *Violencia verbal*, alude a los gritos (pedir las cosas a gritos, alzar la voz sin necesidad).
- *Violencia psico-emocional*, considera a las amenazas, insultos, menosprecios, burlas, críticas, humillaciones, prohibiciones, etc.
- *Violencia sexual*, se refiere a las burlas sobre la sexualidad, obligar a tener sexo o a realizar prácticas sexuales no deseadas.

Todas estas formas de relacionarse son consideradas y tipificadas como violencia familiar, aun cuando muchas de ellas aparentemente pasan desapercibidas por la persona que las recibe, debido a la naturalización social que existe con relación a las formas de vincularnos con las personas, sea de forma intencional o sin intención consciente de causar daño a quien van dirigidas.

### *La violencia familiar en cifras*

La ENDIREH 2011, muestra las estadísticas de violencia hacia la mujer por parte de su pareja a lo largo de la relación. Al respecto señala, que “de las 609,021 mujeres casadas o unidas de 15 y más años de edad residentes en la entidad, 41.4% declararon haber sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja a lo largo de su relación; 58.6% manifestaron vivir sin violencia”<sup>6</sup>.

Esta misma encuesta especifica que “en el país, la cifra de mujeres casadas o unidas violentadas por su pareja supera en 3.5 puntos porcentuales a la registrada en la entidad, ya que 44.9% de ellas declararon haberla padecido en algún momento a lo largo de su relación”<sup>7</sup>. Sinaloa ocupa el lugar nueve nacional entre las entidades con menor porcentaje de mujeres casadas o unidas que declararon haber sido violentadas por su pareja.

### *El enfoque feminista*

Las relaciones conflictivas en donde el ejercicio de poder por parte de uno de sus miembros ha estado presente en las familias desde tiempos remotos, diversos estudiosos del tema destacan que a lo largo de la

6. INEGI, “Mujeres violentadas en el ámbito privado”, p. 9

7. *Ibidem*,

historia el patriarcado ha puesto el poder en manos de los hombres sean estos pareja o padres de las víctimas. Charlotte Perkins Gilman hace una importante afirmación: “la dominación del varón sobre la mujer nace de la necesidad que éste tiene de sociabilidad o del reconocimiento de otro”.<sup>8</sup>

Simone de Beauvoir relata la forma en que las mujeres son entregadas a los hombres, “la mujer siempre ha sido dada en matrimonio a unos hombres por otros hombres”. Las mujeres solteras son objetos que sirven como esclavas de sus padres, hermanos y cuñados y cuando se casan se convierten en propiedad del hombre que las ha elegido para esposa.

En la obra el origen de la familia, Engels explica que “el derrocamiento del derecho materno fue la gran derrota histórica del sexo femenino en todo el mundo.”<sup>10</sup> A partir de ese acuerdo entre hombres, que se convirtió en una ley, la mujer se convirtió en “servidoras, en la esclava de la lujuria del hombre”<sup>11</sup>. Dedicadas completamente a la reproducción y tareas domésticas. Al respecto, Cristhine Delphy y Diana Leonard afirman que “es el trabajo que las mujeres hacemos y el uso que se hace de nuestros cuerpos lo que constituye la causa de nuestra opresión”<sup>12</sup>. De esta manera, observamos cómo la dominación de las mujeres por los hombres está impregnada de abuso psicológico y sexual.

Lo cierto es que el ejercicio de la violencia provoca daños físicos y emocionales, entre otros, en quienes la padecen; lo más grave, es que en algunos casos las pérdidas son irreparables; como la mutilación de un miembro del cuerpo o la pérdida de la vida de la víctima. Aunado a estos daños, los integrantes de la familia entran en un estado de vulnerabilidad familiar y social que impide que los sujetos se percaten de las intenciones suicidas de uno de sus miembros.

Incontables mujeres, después de la jornada laboral fuera de casa, temen regresar a su hogar, porque saben que al pasar la puerta las espera un cúmulo de reclamos, insultos, ofensas y hasta golpes. Lo mismo pasa a las menores de edad, quienes mientras están en la escuela disfrutan de la compañía de sus compañeras, procuran que el camino de regreso a casa se haga más largo, para retrasar un poco lo inevitable, el conflicto en el hogar, de manera directa o indirecta, pero que de ambas formas afecta.

Los hombres no están exentos a sufrir el maltrato de parte de su pareja, pero sin lugar a dudas, eso sucede en menor porcentaje en rela-

8. Ritzer, *Las primeras sociólogas y la teoría sociológica clásica*, p.309

9. De Beauvoir, “la mujer casada”, *El segundo sexo*, p. 164

10. Engels, “la familia”, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, p. 33

11. Ibidem.

12. J. Macionis y K. Plummer, *Sociología*, p. 477.

ción con las mujeres víctimas. Algunas opiniones sustentan que: “son los hombres quienes inician la violencia en la mayoría de los casos y las mujeres quienes la sufren”.<sup>13</sup>

### *Metodología utilizada*

El objetivo del estudio fue elaborar un diagnóstico que diera cuenta de la situación de las mujeres indígenas mayo en relación con la violencia familiar. Para tal efecto se optó por un estudio con alcance descriptivo considerando que el tema en ese sector de la población ha sido poco estudiado, por lo tanto no se contaba con datos para iniciar investigación de otro tipo. Según Guillermo Briones, los objetivos descriptivos “buscan determinar las características más importantes del objeto de estudio”<sup>14</sup>. Otros autores recomiendan este tipo de investigaciones cuando se aborda un tema poco conocido y estudiado, o cuando el investigador está en una etapa de conocer y descubrir las características del fenómeno.

En la búsqueda de los datos característicos del fenómeno, tal y como se dan objetivamente en la realidad de las mujeres indígenas mayo, se optó por el enfoque cuantitativo, puesto que éste enfoque soporta la recopilación de los datos que nos permita la generalización del problema. Por otro lado, Piergiorgio Corbetta señala que el paradigma neopositivista reconoce la pureza en los extremos de los enfoques más importantes de la investigación, sin embargo, entre los dos tipos puros existen posiciones intermedias y “sobre todo en el criterio cuantitativo, es posible incorporar elementos de técnicas cualitativas”<sup>15</sup>.

El muestreo fue de tipo por conglomerados por considerarse para su estudio a mujeres de una población rural indígena mayo. Para abordar el tema con las mujeres se realizaron talleres de sensibilización sobre el tema de la violencia familiar y de género, en donde se revisó el concepto, tipos de violencia, desigualdades de género y alternativas de solución. En el mismo taller de sensibilización se hicieron entrevistas a profundidad para enriquecer el estudio. Se elaboró un cuestionario para aplicarse a mujeres indígenas con el propósito de indagar su situación sobre el problema de la violencia familiar. La aplicación de los cuestionarios se realizó tomando dos casas de cada manzana.

13. Ibidem., p.482

14. Briones, *La investigación social cuantitativa*, p. 24

15. Corbetta, *Investigación cuantitativa e investigación cualitativa*, p. 33

Se utilizó la técnica del dibujo de un animal para que las mujeres expresen como se sienten en ese momento de su vida, el cual fue explicado por cada una de las participantes, para conocer porqué eligieron ese dibujo y que elementos de ese animal relacionan con su propia vida.

Antes de la encuesta, se consideró necesario realizar un sondeo para verificar que las mujeres conozcan la información básica sobre lo qué es la violencia familiar, para que las respuestas dadas tengan la objetividad que se pretendía recopilar, puesto que, se garantiza la sintonía de los conceptos, el reconocimiento de la violencia y los alcances de cada tipo de violencia.

Mediante la dinámica de “La telaraña” se buscó que las mujeres expresaran sus conocimientos sobre el tema de la violencia familiar, se constató que conocen lo general del tema, que la violencia familiar son golpes e insultos, propinados por la pareja.

## *Resultados*

### *¿Cómo se dibujan las mujeres?*

Se observaron dibujos tales como: mariposas, delfines, camarón, oso, paloma, león, pato, gaviota, pez, gallina, pájaro, vaca, pichón, iguana, culebra, perros, gatos, chivas, lobos, conejos, etc. Las mujeres autoras de estos dibujos dijeron que se sienten, atrapadas, truncadas en su vida, con ganas de volar y no regresar, mencionaron que sienten que ya nadie las puede ayudar; coinciden en que anhelan la libertad. No expresaron deseos de salir adelante, sino más bien, resignación ante el rol que están viviendo.

Una mujer de 56 años dibujó un burro y dijo “así me siento, como este burro, no paro de trabajar, lo dibuje porque me gustan los burros porque son muy trabajadores”. Mujer de 26 años dice “me identifico con una mariposa por ser frágiles, y las mujeres somos iguales, y al tocarlas hay que tener mucho cuidado para no maltratarlas al igual que a la mujer, para no romperles las alas”.<sup>16</sup>

Hay mujeres que refieren estar bien, dicen que se sienten plenas emocionalmente en este momento de su vida porque ya formaron una familia, sus hijos ya están grandes o casados. Los dibujos realizados por las mujeres de esta segunda opinión fueron: gallo con plumaje colorido

16. Testimonios de mujeres indígenas mayo, participantes en el taller.

y mariposas. Mujer de 24 años dice... “tengo la libertad de ir a donde yo quiero, mi marido no me prohíbe que visite familiares, si yo no viajo es porque no tengo dinero, no porque no me dejen”.<sup>17</sup>

En resumen en los dibujos se refleja, el maltrato físico y psicoemocional del que son objeto las participantes, sus vejaciones, represiones, abandono, miseria económica y emocional, coraje, miedo, además del deseo de ser amadas y dejar todo atrás en busca de un mejor futuro. Coinciden en que anhelan la libertad, desean ser amadas y tener alguien a quien amar sin que las rechacen.

### *La violencia que reconocen vivir o haber vivido las mujeres*

Las mujeres entrevistadas mencionaron que han sido objeto de violencia física, psicoemocional, sexual y económica; algunas solo refieren un solo tipo de violencia, pero hay otras que aclaran que han pasado por todo tipo de vejaciones en el interior de su hogar, y que la persona que más las ha agredido es precisamente el hombre que prometió tratarlas bien y hacerlas felices por el resto de su vida, no entienden cómo es que ese hombre se ha convertido en su principal agresor, y que la casa, el lugar donde se supone debe ser un espacio de refugio, descanso y convivencia familiar, sea ahora en el que menos seguras están.

### *Violencia física*

El 34% de las mujeres indican que su pareja les ha propinado golpes en diferentes partes del cuerpo, especialmente en la cara, otras refieren que solo en el resto del cuerpo, cachetadas, golpes con puño, con objetos, patadas, mordidas, pellizcos, jalones de pelo, pero que los golpes que mas propinan los hombres a las mujeres son los jalones y los empujones, mismos que pueden ser considerados como no agresivos puesto que este tipo de violencia regularmente no provoca lesión visible aparentemente, aunque un empujón basta para que la mujer sea aventada al piso o se golpee con algún objeto y este le provoque un herida que la lleve a una muerte fulminante y un jalón puede dejar secuelas temporales tales como un desgarrar, luxación, edema, hematoma o alguna lesión permanente. No se puede considerar que los empujones y jalones resulten insigni-

17. Testimonio de mujer indígena mayo, participante en el taller.

ficantes o que no tengan consecuencias graves. Algunos testimonios dados por las mujeres son:

Mi esposo no me patea, solo me empuja con sus pies y me da manotones (Mujer, 27 años). No me golpea pero me pellizca y me deja moretes (Mujer, 25 años). Cuando mi esposo amenaza que me va a golpear, yo arranco (Mujer, 47 años). Viví 38 años con él, y lo dejé hace 12 años y porque mi hijo más chico me sacó de con mi suegra porque mi marido me estaba maltratando porque fui a ver a mi mamá que estaba enferma, y otro día tenía que trabajar y no me dejaba dormir toda la noche y dijo que me iba a ahorcar y enterrar en el patio y fue que mi hijo me dijo: súbase al carro y vámonos, aunque sea debajo de un árbol pero que ya no te maltrate y mi hijo apenas había cumplido los 18 años y todavía él(esposo) quiso romper los vidrios pero yo lo golpeé con un ladrillo y me fui (Mujer, 64 años).

### *Violencia psicoemocional*

El 54% de las entrevistadas señala que no han recibido golpes de ningún tipo pero que su pareja les grita sin necesidad, las insulta y las humilla frecuentemente, además de despreciarlas como parejas y burlarse de su cuerpo. Este tipo de actitudes provoca en las mujeres baja autoestima, depresión, aislamiento social entre otros, ellas dicen que no reciben golpes pero que el dolor que sienten tal vez sea mayor, porque una cicatriz se borra pero un insulto perdura por siempre.

En un tiempo sufrí porque mi esposo era muy celoso, no hubo golpes pero sí insultos, pero ya hace tiempo que con la ayuda de Dios hemos vivido tranquilos; todo ha cambiado (Mujer, 38 años).

Hay mujeres que en la entrevista dijeron ser víctimas de violencia física, pero no señalaron ningún tipo de violencia psicoemocional, es importante resaltar que la violencia física va acompañada de gritos o insultos; pero aun cuando el agresor golpee sin decir palabra alguna, los golpes también provocan daño psicoemocional, porque a ninguna persona le agrada que la lastimen. Por lo tanto el porcentaje reflejado en la violencia psicoemocional, es mayor al que declaran las entrevistadas.

### *Violencia sexual*

Un 11.5% de las mujeres declararon haber sufrido violencia sexual, esto se determinó cuando ellas marcaron en la encuesta que su esposo las obliga o ha obligado a tener relaciones sexuales. La violencia sexual es un tipo de violencia del cual las mujeres no hablan a menos de que se les pregunte directamente, puesto que se considera como una obligación de la mujer satisfacer sexualmente al hombre con el cual tienen algún vínculo o relación de pareja: “no me obliga a tener relaciones, pero lo tengo que hacer” (Mujer, 27 años).

### *Violencia económica*

El 22% de las mujeres entrevistadas refiere ser víctima de violencia económica porque su pareja no aporta dinero para el gasto, o que además de que no aporta dinero le quita el que ella gana; o solo le condiciona el dinero que él aporta.

La violencia económica deja indefensas a las mujeres para que no tengan forma de salirse de su casa y trasladarse a otro lugar, algunas mujeres alegan que no acuden a pedir ayuda a las instituciones porque no tiene dinero para pagar el pasaje, o con qué van a sobrevivir mientras encuentran un trabajo si dejan a su pareja.

A diferencia de otro tipo de violencias que se encuentran presentes en nuestra sociedad, tales como el robo o el ataque sexual por desconocidos, la violencia conyugal tiene características propias que han de tomarse en cuenta para los procesos de intervención. Una de ellas emerge de la dinámica misma de la agresión dentro de la familia: la víctima sufre de agresión de una persona de la cual se espera respeto, amor y solidaridad.

Tengo 4 hijos, con ellos sufro de empujones, jalones, cachetadas, patadas, golpes con puños, golpes con objeto, golpes en la cara, golpes en el cuerpo, insultos, gritos, humillaciones, desprecios, no aportan dinero para el gasto y además me quitan el dinero que yo gano (Mujer, 47 años).

El 11.5% de las encuestadas refiere que no ha experimentado episodios de violencia familiar en ninguna de sus formas en toda su vida.

### *Mujeres que fueron víctimas de maltrato por su padre o madre*

Al indagar sobre la violencia vivida en otras etapas de su vida como mujer, un 21% reconocieron haber sido víctimas de maltrato físico de parte de su padre o madre; al respecto señalaron que cuando eran niñas su papá o mamá ejercían la violencia de la siguiente manera: empujones, jalones, cachetadas y golpes con objetos.

Un 26% de las entrevistadas declaró que su padre o madre la maltrataron psicoemocionalmente de la siguiente manera: insultos, gritos, humillaciones, burlarse de su cuerpo.

Un 1% de ellas dijo que además de los otros tipos de violencia también fueron víctima de violencia económica de parte de sus progenitores porque le quitaban el dinero que ella ganaba.

No solo los hombres son golpeadores. El maltrato a los menores puede venir por parte de ambos padres. También algunas madres o cuidadoras, a quienes tradicionalmente se les responsabiliza de formar varones duros y fuertes, así como niñas dulces y tiernas, abusan del castigo corporal y verbal. La responsabilidad de educar y cuidar, así como la opresión en que viven las mujeres con frecuencia, las puede orillar a ser maltratadoras sin quererlo y sin tener conciencia de ello.

Es probable que estos hombres y mujeres golpeadores les faltó atención, afecto y amor en su niñez, lo cual les dejó resentimientos que no saben cómo superar y que los trasforman en personas incapaces de cuidar y de compartir la vida con los demás, y de establecer relaciones respetuosas y afectuosas. Algunas personas adultas se muestran incapaces de controlarse y con frecuencia utilizan el abuso físico para corregir a las menores.

### *Violencia ejercida por hermanos de las entrevistadas*

Las mujeres entrevistadas mencionaron que cuando vivían en casa de sus padres la relación con sus hermanos era “normal” al indagar sobre las características de la convivencia ellas cuentan que había desde empujones, cachetadas, golpes, insultos, gritos hasta burlarse de su cuerpo, sin embargo hasta la fecha del presente ejercicio no reconocían violencia en la relación ni la responsabilidad que tuvieron los padres al permitir ese trato abusivo.

El 21% de las entrevistadas dijo que sus hermanos la empujaban, le daban cachetadas y golpes, lo que nos lleva a determinar que también fueron víctimas de maltrato físico de parte de sus hermanos.

Un 24% mencionó que sus hermanos la insultaban, le gritaban y se burlaban de su cuerpo, lo que se considera violencia psicoemocional.



Un 0.5% manifestó que sus hermanos la obligaban a tener relaciones sexuales. Esto se considera violencia sexual, al ser una encuesta no se profundizó en el abuso que se está reportando, puesto que, no se esperaba una respuesta de este tipo. Un 0.5% informa que sus hermanos le quitaban el dinero que ella ganaba.

### *Mujeres que fueron víctimas de sus hijos o hijas*

Aun cuando las mujeres reconocen y señalan la violencia que ejercen sus hijos o hijas en su contra no los etiquetan como sus agresores /as; cuando los hijos o hijas agresoras son pequeños las mujeres lo platicaban de forma divertida, señalaron las agresiones pero sin mostrar dolor emocional, sino más bien, como una “gracia” de los o las menores.

Un 8.5% de las mujeres dijeron que sus hijos e hijas la empujan; no se especifica edad de los agresores, las mujeres que reportan este tipo de abuso son mujeres menores de 37 años.

El 12.5% de ellas refiere violencia psicoemocional, diciendo que sus hijos o hijas la insultan, le gritan y la humillan y que además se burlan de su cuerpo. Las mujeres víctimas de este abuso son de todas las edades pero las mayores a los 50 años en especial refieren este tipo de violencia.

También el 2% de las mujeres entrevistadas dijo que son víctimas de violencia económica de parte de sus hijos o hijas porque ellos no le dan dinero y en ocasiones le quitan el que ella gana.

### *Las prácticas de violencia como costumbre en la comunidad indígena mayo*

El 51.2% reconocen que en su comunidad una práctica muy común es gritarse con insultos entre marido y mujer, el 30% dice que es costumbre en la comunidad golpearse entre marido y mujer y el 18% opina que la práctica más común en la comunidad es golpear a los hijos.

Un 74% de las encuestadas respondió que aún le pide permiso a su pareja para visitar amigas, parientes, recibir visitas, trabajar, estudiar o salir sin él. Mientras que un 26% asegura que no le pide permiso para nada. El problema en la relación desigual de pareja no es que el hombre se crea dueño de la mujer, el problema es que la mujer se someta o se sienta bajo el dominio o mando del hombre, se requiere de un proceso de empoderamiento gradual de las mujeres para que las relaciones equitativas se puedan ir manifestando en la vida cotidiana de las familias.

El 54% de las entrevistadas declaró que su estado civil es casada legalmente por alguna de las dos leyes más conocidas; la del registro civil y la de la iglesia; el 29% dice que solo se juntó a vivir con su pareja sin un juramento formal, un 4% ya están divorciadas y otro 4% dijeron ser viudas, mientras que el 9% corresponde a las solteras o sin relación de pareja.

### *Estrategias que las mujeres indígenas mayo han practicado para sobrevivir al maltrato.*

Las mujeres que compartieron sus experiencias sobre cómo han sobrevivido al maltrato de parte de su pareja, comentaron que al principio permitían que su compañero las insultara o hasta las agrediera físicamente, pero que con el paso del tiempo ellas se cansaron de justificarlo porque tomaba, creían que estaba enfermo; o con la esperanza de que algún día va a cambiar, pero ese día no llegaba; ellas coinciden en que la agresión física cesó cuando ellas reaccionaron de forma violenta arremetiendo en contra de su agresor.

A decir de las propias mujeres, ellas también se volvieron violentas y de ser una violencia de un solo canal se convirtió en violencia cruzada, porque las mujeres se volvieron violentas como una forma de sobrevivir al maltrato.

### *Conclusiones*

La violencia que refieren las mujeres indígenas mayo del municipio de Ahome, Sinaloa, incluye desde la violencia verbal, física, psicoemocional, económica y sexual. En general un 13.5% se declaró víctima de violencia familiar en todas los tipos de violencia y de todas las formas indagadas. Un 75% de ellas reconoce vivir violencia solo en algunas etapas de su vida como mujer, mientras que un 11.5% declara que no es ni ha sido víctima de violencia familiar en ninguna etapa de su vida.

El estudio permitió observar que hay mujeres que fueron violentadas desde que vivían en casa de sus padres, luego víctimas de su esposo o pareja y después hasta de sus propios hijos. La violencia familiar es parte de la normalidad que viven las mujeres, y la comunidad en general. Las formas violentas con las que se relacionan son adoptadas desde la infancia y reproducidas en la edad adulta, formando un círculo vicioso

necesario de romper. En la actualidad la violencia familiar está dejando de ser de un solo canal y convirtiéndose en violencia cruzada en la relación de pareja, esto como estrategia para sobrevivir al maltrato.

### *Bibliografía*

- Corbetta, P. *Metodología y técnicas de la investigación social*. Cargraphics, S.A de C.V., México, 2007.
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares*, 2011. *Panorama de violencia contra las mujeres en Sinaloa*: ENDIREH 2011, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México: INEGI, 2013.
- Engels, Federico. *Origen de la familia de la propiedad privada y el Estado*. Editorial Época, S.A., México, 1979.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia*, 2014. Documento electrónico
- Ley para Prevenir y Atender la Violencia Intrafamiliar del Estado de Sinaloa*. 2001. Documento electrónico.
- Macionis, John J. y Plummer Ken. *Sociología*, Pearson Educación, S.A., Madrid, 2007
- Ritzer, George. *Teoría sociológica clásica*, México: Mc Graw Hill Educación, México, 2012
- Ruiz Carbonell, R. *La violencia familiar y los derechos humanos*. México, 2008

# IDENTIDAD DE LA CULTURA IKOOTS. MEMORIA DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “MOISÉS SÁENZ” EN SAN MATEO DEL MAR, OAXACA

SANDRA MARTÍNEZ DÍAZ

## *Introducción*

La relevancia de la memoria se hace latente si nos imaginamos sin ella. Sin memoria no seríamos capaces de reconocernos, de sentir afectos y /o aprender. De afirmarnos en y hacia el mundo, es decir de tener conciencia de sí, identificarnos. La existencia del lenguaje, los códigos sociales y del conocimiento, entre otros, se verían amenazadas. No solo no habría historia sino tampoco ninguna posibilidad de convivencia. Entonces, la memoria se define como la capacidad de conservar la información.

Es aquella que nos permite registrar nuestro paso a través del tiempo, observar aquello que hicimos de lo que no, lo que hemos transformado o perpetuado en nosotros, entendiendo ese nosotros como la afirmación categórica del ser en el mundo, que si bien puede ser delegada por otros también puede ser buscado por uno mismo y de ahí la trascendencia de documentar y analizar el Proyecto Educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz en la cultura Ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca a través de las narrativas de la comunidad escolar.

Siendo éste quizá un interesante caso, dentro de la incursión bilingüe intercultural de nuestro país, que merece ser documentado y analizado; ya que no solo nos habla de una práctica educativa distinta sino que nos dan la oportunidad de develar la importancia de un Proyecto Educativo en la conformación de identidad en la cultura Ikoots, ubicada en el estado de Oaxaca entre el Océano Pacífico y las lagunas inferior y superior del Golfo de Tehuantepec en la costa meridional del estado.

El presente texto se organiza en cuatro partes cuya articulación se sustenta en las interrogantes que guiarán esta investigación: ¿cómo surge el Modelo Educativo en el que se inserte esta Institución?, ¿cuál es su fundamentación teórico-metodológica del mismo? ¿Cuál es la trascendencia de documentar el Proyecto Educativo en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz en cultura Ikoots? Y cierra con una serie de consideraciones generales.

En la primera parte se realiza una revisión de lo que ha sido la edu-

cación indígena desde 1920, recapitulando los modelos de integración e incorporación, hasta el actual modelo de Educación Bilingüe Intercultural. En la segunda parte, se aborda el Proyecto Educativo y los elementos que lo conforman. La tercera parte se enfoca a la experiencia en la cultura Ikoos de San Mateo del Mar, Oaxaca a través de la experiencia y testimonio de su actual director, el Prof. Sinforiano Olavarri Torres sobre la pertinencia y viabilidad del proyecto educativo y se analiza la forma en que él lo ha interiorizado. Finalmente, cerramos este artículo con consideraciones generales, en donde manifestamos que el Proyecto Educativo se construye “desde abajo”, proponiendo una ruptura con esquemas verticales y homogenizantes e insistimos en la importancia de reflexionar sobre sus alcances y valorar los avances que aportan en materia de educación desde los pueblos originarios así como hecho de darle seguimiento a este Proyecto.

Tal desarrollo conceptual es escaso en México y particularmente en lo referente a los pueblos originarios, en el sentido que su abordaje se limita a trabajos de carácter descriptivo o una serie de reportajes y crónicas de índole básicamente turística, resultando necesaria la profundización en este tipo de temáticas comunitarias. De ahí la relevancia del presente trabajo que busca dar evidencias de los efectos individuales, comunitarios y sociales que los Proyectos de Educación Bilingües en los pueblos originarios han traído consigo. El poder recuperar el relato de la comunidad escolar, entendida para efectos de esta investigación como los docentes y miembros de la comunidad fundadores del proyecto, docentes activos, padres de familia y alumnado; de uno de los pueblos afectados positiva o negativamente por este tipo de proyectos, podrá dar luces respecto a sus consecuencias de índole sociocultural y servir de antecedentes frente a futuras situaciones o ante la toma de decisiones en materia educativa indígena a nivel técnico, político y social.

### *Memorias de la educación para y desde los pueblos originarios en México*

En México, la educación para y desde los pueblos originarios ha pasado por distintas etapas dando como resultado modelos diversos. Desde sus orígenes, la educación rural debía ser capaz de responder a las características propias del lugar en donde se estableciera y proporcionará una educación integral, enseñando la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales, pero también aspectos relacionados con la vida de estas

comunidades y con las necesidades de sus familias.<sup>1</sup>

Por lo que muchas de estas escuelas se establecieron en comunidades indígenas. Para los años 20's, se instituyó en las escuelas de educación pública el uso exclusivo del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocido como Método Directo, el cual fue sustituido diez años más tarde, por el Método Indirecto: que planteaba el uso de la lengua materna como lengua puente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de castellanizar y construir un Estado-nación homogéneo.

Bajo este método, en 1963 se inicia el reclutamiento de jóvenes indígenas nativos, hablantes de lenguas maternas, como Promotores Culturales o Maestros Bilingües, con el propósito de integrar el uso de lenguas indígenas en el proceso de aprendizaje, así como la realización de actividades extraescolares vinculadas a la comunidad.

No obstante en los años 70's, el Método Indirecto fue desplazado por la implementación de un modelo de castellanización para las comunidades indígenas, calificado por Bonfil Batalla como una forma de etnocidio:

En donde se le niega a un grupo étnico, colectivo o indio vidualmente; su derecho de disfrutar, desarrollar y transmitir su propia cultura y su propia lengua. Esto implica una forma extrema de violación masiva de los derechos humanos, particularmente del derecho de los grupos étnicos al respeto de su identidad cultural, tal como lo establecen numerosas declaraciones, pactos y convenios de las Naciones Unidas y sus organismos especializados, así como diversos organismos regionales intergubernamentales y numerosas organizaciones no gubernamentales<sup>2</sup>.

Fue en este contexto que, a mediados de los años 80's, nació el modelo bilingüe bicultural, que establecía una educación bilingüe usando de manera "equilibrada" las dos lenguas: la materna y el español, así como el conocimiento de la cultura originaria a la par de la nacional, también se propone la recuperación de contenidos comunitarios y su integración al modelo oficial de educación<sup>3</sup>.

Mientras que a nivel nacional en el 2001 se creó en México la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación del día lunes 22 de enero de 2001 durante el gobierno del presidente Vicente Fox, que tendría como propósito:

Asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto

1. Rangel, "La educación rural mexicana", p. 170.

2. Bonfil Batalla, "El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas", p. 133.

3. DGEI. *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*, p.19.

nivel de calidad a las necesidades de la población indígena para ello desarrollará modelos curriculares que atiendan la diversidad, el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas y la realización de investigaciones educativas; así como el diseño de formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad; entre otras.

Para alcanzar una educación incluyente y de calidad con pertinencia cultural y lingüística para todas las personas habitantes de este país, respectivamente.

Asimismo, durante el II Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural, realizado en 2007 en Oaxaca–México, se propusieron líneas de acción concretas que consistían en:

- a) Dejar que los pueblos originarios, mediante sus diferentes actores, definan las propuestas educativas para sus hijas e hijos, recibiendo de los maestros y autoridades educativas su apoyo profesional;
- b) Identificar y revalorar críticamente en las escuelas las lenguas, los saberes y las prácticas de los pueblos originarios;
- c) Reorientar la formación y capacitación de maestros para priorizar los valores y las prácticas comunales, e iniciar una red de formadores para capacitar a maestros nativos seleccionados que serán los futuros formadores;
- d) crear un centro nacional de formación comunal multilingüe e intercultural, como un espacio en el que se promueva la comunalidad, el multilingüismo y la interculturalidad, con el propósito de capacitar a educadores comunales (sean o no maestros en servicio) con las competencias necesarias para investigar y analizar las realidades de sus comunidades y generar prácticas didácticas apropiadas.

Las cuáles se retomarán en *El Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios* (2011) elaborado en la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y *El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca* (PTEO) en el 2012 construido por Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y la Sección XXII del SNTE; los cuales son pieza clave para construir el Proyecto Educativo en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de la comunidad Ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca.

La propuesta educativa en las Escuelas Primarias Bilingües. Está sustentada en Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, ya que este concibe a la EPB como una estructura de la comunidad

que debe vincular los saberes que la familia y la comunidad, aportan y desarrollan con el fin de promoverlos y socializarlos, fortaleciendo la identidad personal de las niñas y los niños en el marco de la vida comunitaria; y ayuden a las nuevas generaciones a concluir su educación básica<sup>4</sup>.

Las Escuelas Primarias Bilingües reconocen la diversidad cultural de los Ikoots y favorece la expresión de las manifestaciones culturales en las aulas. Al tiempo que valoran y estimulan que los estudiantes se expresen en lengua materna dentro de las mismas. Se promueve la revalorización de los conocimientos comunitarios, reforzándose en los estudiantes el sentido de comunalidad, la cual definiremos como la inmanencia de la comunidad [...] Dicho lo anterior podemos entender los elementos que definen la comunalidad: la Tierra como madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como un acto de recreación y los ritos y ceremonias como expresión del don comunal<sup>5</sup>.

Actualmente, hay 17 Escuelas Primarias Bilingües en el municipio y en San Mateo del Mar cuenta con 3 de estas, sin embargo la EPB “Moisés Sáenz” es de vital relevancia debido a su apertura para trabajar por proyectos con diversas instituciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

El método de trabajo por proyectos surge desde la colectividad y en su proceso articula la investigación con el tratamiento y desarrollo de los conocimientos comunitarios para su revaloración, fortalecimiento y puesta en práctica de acciones propositivas que trasciendan en el entorno inmediato de los niños.

La práctica de esta pedagogía dialógica permite que los niños socialicen en foros o asambleas comunitarias, los conocimientos interiorizados durante el desarrollo del proyecto, en un ambiente armónico que favorezca su crecimiento intelectual, colectivo y personal, en donde no existe reprobación o el concepto de mal hecho, sino, recomendaciones por parte de todos los involucrados en el trabajo para mejorar y fortalecer la experiencia adquirida; se desarrollan habilidades, se aplican conocimientos y se intentan solucionar problemas<sup>6</sup>.

### *La Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar*

4. *Ibidem*, p. 50

5. Díaz, “Comunidad y Comunalidad”, p.15.

6. DGEI. *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*, p. 19.



Ubicada en Barrio Nuevo de San Mateo del Mar, Oaxaca, perteneciente al distrito de Tehuantepec, se fundó el 18 de noviembre de 1983, gracias a la intervención de los representantes de la localidad, que consiguieron el terreno para que se construyera lo que hoy es la EPB; las primeras aulas fueron construidas de chozas con palmas e inició con una escuela bidocente, de organización incompleta donde se atendía solamente el primero y el segundo grado.

En la actualidad, la institución se ha consolidado como una de las escuelas de mayor trascendencia en relación a actividades implementadas y a la organización de los docentes; por ello, se ha convertido en una escuela de organización completa, como comenta su Director: “En este ciclo escolar, se han mantenido 12 grupos: 2 de cada grado de 1° a 6° y tenemos una matrícula escolar de 257 alumnos”<sup>7</sup>.

Su organización se basa en comisiones, donde se asignan pequeños cargos durante un ciclo escolar; entre ellas se encuentran: acción cívica y social, puntualidad, asistencia, deporte, higiene, reciclaje, reforestación, periódico mural, entre otras. “Los docentes que laboran en la escuela primaria cuenta con la Licenciatura en Educación Indígena exceptuando una profesora de nuevo ingreso, quien solo cuenta con bachillerato y esperemos que comience la licenciatura en el próximo ciclo escolar”<sup>8</sup>.

### *El proyecto educativo de los Ikoots*

En la actualidad, el Proyecto Educativo de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” se encuentra sustentado en tres documentos locales: El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios y “La Pesca”, el cual tiene como objetivo fortalecer los conocimientos comunitarios de la comunidad Ikoots de San Mateo del Mar, relacionados con la actividad más importante de esta, debido a su trascendencia en ámbito productivo y la socialización de los saberes comunitarios; sin dejar de lado la curricula nacional, combinación que ha demostrado ventajas en la formación de los estudiantes, ya que ellos construyen diferentes competencias, según nos explican:

En el Proyecto Educativo Bilingüe hay una doble responsabilidad, en primer lugar está el crecimiento de la lengua materna, pero al mismo tiempo se deben desarrollar los conocimientos de la comunidad, pero

7. Martínez,, “Proyecto Educativo Ikoots”, p. 10.

8. *Ibidem*, p.14

en ambas lenguas. El asunto es que sabemos que ambas lenguas son importantes, pero aquí damos importancia a nuestra lengua materna: su funcionamiento, su escritura y la oralidad, todo esto; y queremos que esto se fortalezca en la escritura y la oralidad de los alumnos. Y al mismo tiempo, ellos incentiven la comprensión al español y no solo la traducción. Hoy en día, sabemos que el español es la lengua oficial, es un vehículo que nos permite comunicarnos con otras culturas, con otros pueblos que tienen una lengua diferente a la nuestra, así también como las Instancias Gubernamentales. Pero acá como Escuela como Institución, hay un enfoque comunitario que consiste: en la conservación, el desarrollo y la promoción de nuestra lengua: el ombeayiüts<sup>9</sup>

Es importante resaltar que este proyecto educativo ha logrado una fuerte vinculación entre los estudiantes y la comunidad; el diálogo entre los distintos actores que la componen, son muestra de este logro.

Los padres no se oponen a la enseñanza del ombeayiüts, ellos aceptan que es muy importante el conocimiento de la lengua materna al mismo tiempo que el aprendizaje del español, ya que es una necesidad, pues cuando nuestros alumnos crecen, deben salir y poder comunicarse con los otros fuera de su comunidad, sin olvidarse de su lengua materna ni sus raíces<sup>10</sup>.

Analizar este aspecto es esencial ya que incluirlo nos acerca a la perspectiva intercultural, la cual señala la necesidad de fortalecer la cultura propia al mismo tiempo que se forma para interactuar con otras culturas, especialmente si consideramos que en el siglo XXI las sociedades y comunidades son cada vez más heterogéneas:

Cuando ejercía la función docente: mi clase siempre la daba primeramente en ombeayiüts y después contemplaba el uso del español o viceversa pero siempre debe haber una combinación, el uso de las dos lenguas. Por ejemplo para los niños de primer grado, es importante el uso de la lengua materna pues los niños todavía no saben hablar el español pero para los niños de 5to. 6to. Grado hay una necesidad de que aprendan a hablar el español pero sin olvidarse o sin dejar de hablar la lengua materna...para que el niño sea bilingüe debe dominar ambas lenguas<sup>11</sup>.

Todo lo anterior ha permitido reconocer y valorar los conocimientos comunitarios dentro de la misma comunidad y hacerlos valer fuera de esta. Sin embargo, este proyecto educativo también se enfrenta a los grandes retos de continuidad, ya que cuando los estudiantes cambian de

9. *Ibidem*, p. 16

10. *Ibidem*, p.17

11. Banks, *Educating citizens in a multicultural society*, p. 120

grado se encuentran con la imposibilidad de comunicarse en su lengua materna dentro de la Escuela Secundaria debido a la falta de profesores hablantes.

Yo creo que pasa esto porque el Plan de Estudios de Nivel Secundaria no contempla la lengua materna ni el contexto social en donde se encuentran. En este caso hay Escuelas Secundarias que se enfocan en la enseñanza del español y no se permite el uso de la lengua materna, pero hemos escuchado que en otros lugares se han creado Escuelas Secundarias Bilingües que contemplan el uso de la lengua materna de sus comunidades, en San Mateo del Mar no contamos con estas instituciones pero como administrativos sabemos que es muy importante lograr tener una secundaria con esta visión. Pues la Secundaria que tenemos acá maneja puro español. Sin embargo, si hay hablantes en estas instituciones de lenguas originarias pero sus clases siempre se comunican en español<sup>12</sup>.

### *Comentarios finales*

Un Proyecto Educativo como el de la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Sáenz” se enfrenta a las vicisitudes de inserción a la currícula del sistema de educación formal, lo que implica la lucha por la construcción de una currícula que se relacione con estructuras y formas de trabajo diferentes que considere las necesidades de los estudiantes para fortalecer tanto el saber comunitario como la adquisición de conocimientos nacionales, sin distinción alguna.

Por otro lado, el funcionamiento de un Programa Educativo Diferenciado requiere que sus profesores tengan características específicas como es el caso de la EPB “Moisés Sáenz”, ya que en su mayoría son oriundos de la comunidad y egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca con una vocación y profesionalización para la enseñanza en Educación Indígena. Debido a que el proyecto no solo exigen educadores profesionistas sino también conocedores de la organización comunal ya que el dialogo entre la comunidad debe ser constante para fomentar el interés por el bien común.

Por los aspectos antes expuestos, el proyecto educativo en la EPB “Moisés Sáenz” es indudablemente una muestra de un proyecto diferenciado de los pueblos originarios de Oaxaca; una alternativa que vincula la realidad comunitaria con la adquisición de conocimientos nacionales;

12. Martínez, “Proyecto Educativo Ikoots”, p. 10

promoviendo la reflexión, el respeto y el compromiso de los docentes con su comunidad y con el fortalecimiento de su identidad Ikoots.

Por ello, es de vital trascendencia documentar y analizar las experiencias y testimonios de los actores de la comunidad escolar involucrados en este proyecto ya que sin la memoria de que este existe es casi imposible reflexionar sobre la educación indígena en la cultura Ikoots, su quehacer, pero sobre todo acerca de sus alcances y logros que indudablemente son punto de partida frente a futuras situaciones o ante la toma de decisiones en el campo de la educación indígena a nivel técnico, político y social.

### *Bibliografía*

- Banks, James, *Educating citizens in a multicultural society*, Teacher College Press, New York, 2001.
- DGEI. *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*, DGEI, México, 2011.
- IEEPO. *Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca*, Oaxaca, México, 2012.
- Rendón, Juan José. *La flor comunal*. CMPIO, Oaxaca, 2011.
- Robles y Cardoso (Comp.). *Floriberto Díaz Escrito*. México: UNAM. Ciudad de México, 2007.

### *Hemerografía*

- Bonfil Batalla, Guillermo, “El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”, *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*, 1982, Colección 25 aniversario.
- Rangel, Alfonso, “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2006, 28, 2.

*Entrevistas*

Martínez Díaz, Sandra, “Proyecto Educativo Ikoots” entrevista con Sinforiano Olavarri, en Memoria y Educación Retos y tensiones del proyecto educativo ikoots, 2015.

## UNA VISIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES, LENGUAS Y APRENDIZAJES DE ALUMNOS INDÍGENAS

ISIDRO NAVARRO RIVERA

La educación ofrecida a poblaciones indígenas ha sido presa, desde hace siglos, de una serie de discusiones que han dejado como legados una visión instrumental de la lengua con predominación de la perspectiva de superposición del español sobre las lenguas indígenas y dónde las concreciones didácticas han enfrentado serias dificultades tanto en el caso de las políticas de asimilación como de preservación. En estas discusiones encontramos que se han dado diferentes lecturas hacia el valor de las lenguas indígenas, del ser indígena y de la educación requerida para estas poblaciones<sup>1</sup>.

En décadas recientes, las transformaciones propiciadas por movilizaciones que buscaban el reconocimiento de derechos lingüísticos, culturales y autonomía permitieron surgir al “multiculturalismo neoliberal”,<sup>2</sup> propiciando nuevas problemáticas y espacios diferentes para definir programas educativos. Este texto retoma parte de la investigación realizada para obtener el grado de maestría en antropología social por el CIESAS, fue presentado en el Coloquio al inicio del trabajo de campo, dado el tiempo transcurrido y que la tesis ha sido concluida se han realizado las precisiones pertinentes aunque se conserva el sentido original. Centramos la atención en el papel de lenguas en los procesos de aprendizaje. Esta actividad en realidad requiere mayor holgura pero nos permitirá también derivar algunas reflexiones sobre la visión de los sujetos como actores protagónicos en el uso de las lenguas, sin restar importancia a las condiciones sociolingüísticas del entorno. Para ello mostraremos ejemplos de cómo estos aspectos son dos caras de la misma moneda que deben abordarse integralmente al diseñar políticas educativas autónomas o del Estado.

1. Brice, *La política del lenguaje en México*, pp. 99-153.

2. Yoshioka, *Indigenous language*, pp.5-34.

### *Dos percepciones, una problemática*

Desde la época colonial, la problemática de los derechos de los pueblos indígenas – con lapsos en que se le da mayor o menor relevancia – ha estado presente de diversas maneras. Esta problemática ha sido el punto nodal sobre la pretensión de integrar o hacer funcionales a los grupos indígenas en las diversas perspectivas de desarrollo del territorio en el caso de la colonia y la nación después de la independencia.

En varias partes del territorio las comunidades indígenas conservaron un grado alto de organización. Fueron muchos los pueblos indígenas que no se doblegaron ante las políticas de asimilación e integración a la cultura mayoritaria, sino que han resistido activamente por la preservación de su lengua y sus costumbres, habiendo casos de enfrentamientos armados por la defensa de su autonomía como fue el levantamiento de los yaquis y los mayos en el norte y los mayas en el sur.

Estas tensiones fueron provocadas por las exigencias de sometimiento al régimen político económico; en ese marco la evangelización tuvo un papel determinante en la legitimación del orden y las nuevas estructuras que sostuvieron las condiciones generales de sometimiento. Más allá de la cuestión religiosa, la evangelización estuvo acompañada de la enseñanza del español y un primer momento de bilingüismo seguido de un largo periodo de desdén de los elementos de las culturas prehispánicas, ya fuera por considerarlas paganas o bárbaras y después atrasadas. Por tanto, la perspectiva de la educación como elemento de transformación cultural y de inserción social.

A principios del siglo xx, como resultado de diferentes reflexiones antropológicas, etnológicas e incluso filosóficas que se preguntaban sobre la identidad de lo mexicano, el problema indígena fue reconocido en su complejidad socio - histórica, de ello derivó la pregunta por la realidad de las comunidades indígenas y el indigenismo como posibilidad de respuesta. Aunado a ello, los gobiernos posrevolucionarios reconocieron el atraso y la marginación en que habían vivido los pueblos originarios y estaban dispuestos a mejorar sus condiciones de vida pero dentro de los programas oficiales que señalaban una cultura nacional única y el español como lengua oficial, además de una única forma de desarrollo impuesta por una visión cientificista y de progreso. Es decir, los pueblos indígenas tenían que renunciar a su cultura y a su lengua a cambio de que la sociedad les incorporara, extendiendo esta reflexión en el tiempo ahora podemos decir que en lugares se les exige incluso renunciar a su territorio como una forma más de despojo ontológico.

Hacia 1936 se crea el Departamento de Asuntos Indígenas con el encargo de mexicanizar a los indios, sacarlos de la pobreza y educarlos. Se trató de integrar a los indios a la nación, pero a una nación con una sola lengua, una sola cultura y, por supuesto, un solo grupo social: los mexicanos, aceptados ya como mestizos, serían como la raza del futuro.

Este departamento depende directamente de la presidencia hasta 1940 que forma parte de la SEP, se vuelve Departamento de Educación Indígena y hacia la década de los años setenta se convierte en la Dirección General de Educación Indígena. De manera casi paralela, entre 1948 con su creación y hasta 2003, el Instituto Nacional Indigenista forma parte de las instituciones destinadas a la atención de los pueblos indígenas y aporta en su papel, a veces, de defensor e interlocutor, otras, como representante del nivel federal.

Durante este proceso, la educación se ha pensado como el instrumento por excelencia para terminar las diferencias entre los mexicanos; las intenciones de unificación explícita y de raja tabla se han modificado apenas entrando el siglo XXI, aunque el papel de la escuela no ha dejado de ser integrador, colonialista y etnocida. Muestra de ello es que los contenidos de ciencia, de matemática o cualquier otra disciplina en el país, en cualquier nivel educativo, no se plantean bajo un enfoque de paridad epistémica, apenas hemos alcanzado en la discusión a formular la idea de un posible bilingüismo y llamamos bicultural a aquello que en realidad se vuelve una simbiosis de múltiples pertenencias donde el mismo sujeto participa en diferentes espacios valiéndose de códigos culturales distintos.

Así las cosas, la atención a las problemáticas indígenas no es una novedad, sin embargo, la idea del desarrollo de los pueblos indígenas, ha estado marcada – en términos de políticas públicas – por la ambigüedad de a) insertarlos a la sociedad, que ha significado sacarlos de su atraso, hacerles llegar programas de asistencia social, reconocerlos como sujetos de derecho, defenderlos de los abusos de caciques e intereses regionales, etc. Y por otro lado, b) la negación de su cultura – con ello su lengua – como elemento constitutivo de su humanidad y su consideración negativa como factor de rezago. Con la consecuencia clara de profundizar las dinámicas de pauperización de estas poblaciones.

El lenguaje que se emplea para discutir lo referente a la educación dirigida a este sector, similar al que se usa para escribir sobre multiculturalidad, priman nociones como lengua(s) indígena(s), cultura(s) indígena(s), bilingüismo, monolingüismo, multilingüismo, intercultural, bicultural, transcultural, proficiencia, curriculum, etc. Sin embargo, es importante enfatizar que todas estas nociones se observan en situa-



ciones específicas y forman parte de las vidas de sujetos concretos, lo que se parece olvidar cuando se habla de revitalización de la lengua o cualquiera de los términos arriba enlistados y que lo escolar no es un momento sino un proceso que en los mejores y los peores casos puede ser definitorio en el devenir de personas y familias.

En esta lógica, es importante reflexionar acerca de los trabajos escolares, y en particular los quehaceres escolares donde están en juego dos lenguas y referentes culturales disponibles con mayor o menor eficiencia para los alumnos indígenas, enfatizando la manera en que se dan los aprendizajes, en que se logran las competencias comunicativa, bilingüe y transcultural y la forma en que esto pueda o no ser una experiencia referencial para los sujetos.<sup>3</sup>

Al cruzar las búsquedas de comprensión sobre desarrollo del bilingüismo en un nivel alto de la educación básica - Secundaria - nos enfrentamos a una complejidad que ofrecerá diversas puntualizaciones sobre el papel de las lenguas dentro de la comunidad pero también dentro de los espacios escolares, las trayectorias escolares de alumnos indígenas y la pertinencia de las estrategias didácticas para mediar el aprendizaje.

En otras palabras, en el nivel de secundaria el estudio puede ser mucho más rico dado que se presentan los siguientes elementos:

- Es el momento de la educación básica donde se presenta a los alumnos campos disciplinares específicos en la lógica de la ciencia moderna (Biología, Física, Química, Historia, Geografía);
- El desarrollo de sus habilidades comunicativas en al menos una lengua ha alcanzado un grado de complejidad que le permite participar de manera activa en diferentes espacios comunicativos;
- Se espera que alcancen un grado de madurez necesario para incorporarse a la vida productiva y cívica de la comunidad al menos en una forma incipiente.

Nos enfrentamos pues a la articulación cognitiva de discursos muy definidos y por tanto prestigiosos en la cultura occidental con las verdades culturalmente válidas en la lengua de los alumnos en un momento de desarrollo personal y cognitivo que ofrece retos mayores a la educación escolar. El éxito con que esta articulación se dé, eventualmente representará un conjunto de herramientas para que los alumnos logren participar

3. Sagástegui, "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado", pp. 30-39.

en otros espacios de interacción, escolares o no, donde requiera transitar de un horizonte cultural a otro. Esto en una visión amplia presupondría el mantenimiento o desplazamiento de la situación existente entre la lengua indígena y el español.

Es por la complejidad que aquí solo se esboza que para la investigación realizada se planteó el análisis de las relaciones concretas de prácticas escolares, aprendizaje y lenguas en una secundaria comunitaria tenek en el Municipio de Aquismon, San Luís Potosí. Ésta contaba hacia 2010 con una población total de 127 personas de las que 58 eran mujeres y 69 varones. En ese año entre los doce y catorce años había doce personas, de ellas dos hombres y diez mujeres. En el momento del trabajo de campo en la escuela había cinco alumnas y siete alumnos. Cinco alumnos son de tercer grado, tres de segundo y cuatro de primero.

### *Observación de aula*

Si retomamos la idea misma de Badiou de que no hay más que cuerpos y lenguajes, sino que hay verdades y nos preguntamos ¿dónde se producen estas verdades?, ¿qué tipos de verdades se pueden generar al hablar de una realidad desde dos lenguajes y cuerpos distintos? En el entendido de que lo Tének y lo no Tének se puedan asumir como dos maneras distintas de relacionarse entre lo simbólico y lo material, el lugar de producción será el aula y las verdades que se produzcan podrán responder, validar o rechazar las mismas preconcepciones del investigador planteadas en forma de preguntas e hipótesis.

Nuestro referente empírico fueron las actividades desarrolladas para trabajar los contenidos escolares constituyéndose en los observables del trabajo. A estas actividades hemos llamado prácticas escolares y toman forma de acuerdo a la heterogeneidad de los contenidos que se abordan en la secundaria, debido a la diversidad de su naturaleza, a la estructura, a la secuencialidad de la materia o a los fines que se persiguen y en nuestro caso a la interrelación de los sistemas sociolingüísticos que podamos observar en dichas prácticas.<sup>4</sup>

Cabe resaltar que al inicio de la investigación por sistemas sociolingüísticos se consideraba a los que estaban representados en los portadores de texto impresos, en los que participaban los estudiantes y el docente, un punto ciego fue el investigador. Sin embargo, el primer día que

4. Díaz, *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria*, pp. 129-162.

llegué al aula, acompañado por el Asistente Educativo,<sup>5</sup> la actividad que desarrollaba el grupo requería de la presentación de los avances por parte de los alumnos, en ese momento el docente les sugirió que lo hicieran en español y dirigió su mirada hacia mí, entonces en voz alta dije “en tenek o como se sientan más cómodos”.

A partir de ese momento y hasta el final de mi estancia en la comunidad, la mayor parte de las palabras que escuché, podría decir más de cuatro quintas partes, fueron en tenek, exceptuando las interacciones con el instructor y la instructora de preescolar, algunas veces cuando los alumnos se dirigían a mí directamente y en ocasiones cuando las madres o padres de familia desearon hacerlo.<sup>6</sup>

Se tomó la etnografía del aula como una herramienta que permite relacionar nuestros referentes teóricos con los eventos observados mediante interpretaciones sistemáticas. El registro de las prácticas escolares se hizo por observación participante. Retomando el planteamiento etnográfico de María Bertely,<sup>7</sup> nos planteamos el problema de estudio como un triángulo (ver figura 3) donde un vértice está formado por la relación entre un sujeto de conocimiento (sc) y su interacción con un objeto de aprendizaje, en el otro la mediación del docente (mediador) en una doble relación con el sujeto de aprendizaje y el objeto de aprendizaje, por último, la misma relación entre los objetos de aprendizaje (OA) y los sujetos de conocimiento. En todas ellas primera y segunda lengua funcionan como soporte del proceso de producción de conocimiento en el que resultan afectadas.

Esta esquematización permitió ejercer una reflexión constante sobre la información recabada, tomar distancia de la visión de las lenguas como entes animados y establecer un marco amplio para lo que hemos llamado prácticas escolares.<sup>8</sup> Cabe aclarar que durante el trabajo de campo desarrollé un escaso conocimiento de la lengua, por lo que lo que se pudo percibir sobre la relación entre ambas lenguas fue en primera instancia a partir del conocimiento de las actividades planteadas y los temas abordados; en segunda instancia, mediante las interacciones de los propios estudiantes entre sí, con el docente y los objetos de aprendizaje. En el ejercicio de comprensión de las prácticas escolares necesitamos acceder

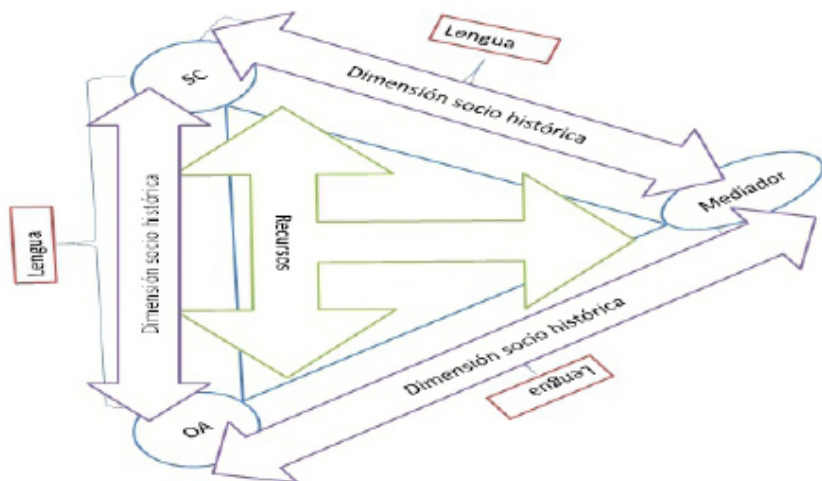
5. Figura educativa que tiene por encargo el apoyo y seguimiento del quehacer de un grupo de LEC en una microrregión específica y que por tanto tiene una relación de autoridad con ellos y los alumnos.

6. Navarro, “La observación de los procesos de aprendizaje”, pp. 132.

7. Bertely, *Repensando la articulación émico-ética*, pp. 438-492.

8. Ibáñez, “Un análisis crítico del modelo”, pp. 435-456.

a los significados que otorgan los actores a las formas, a los contenidos y a los procesos que se van articulando.



En el proceso que describe el esquema la lengua y la experiencia son aspectos fundamentales, esto nos permitió comprender que la lógica de esta realidad se va construyendo cotidianamente dentro de las aulas con ciertos contenidos, con determinadas actividades y con actores concretos, que significan su acción de diversas maneras. Al respecto, ha sido para nosotros relevante pensar antes y después del trabajo de campo: ¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura inculcada por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?

Comprender el espacio de interacción de las lenguas desde una perspectiva ecológica que permita vislumbrar en el escenario varios elementos que funcionan simultáneamente como sistemas abiertos e interrelacionados y como partes de un sistema que no está exento de conflictos o errores, por el contrario, es junto con ellos que se puede conformar el sentido general de los discursos en el tiempo y con una preponderancia subjetiva. En tal sentido es necesario visualizar que durante el trabajo de campo participé de estas interacciones, en ocasiones con la sola presencia, en otras de un modo más activo o como simple referente. En estas interacciones no se pueden obviar lecturas simbólicas sobre los otros, así como en mi caso leía el silencio de los alumnos como una seriedad extraña cuando, según supe después, era

una literal barrera de lenguaje.

También sucedió que en una ocasión salí de la comunidad por unos días y al volver me percaté que varios de ellos decían mi nombre “Isidro Navarro”; días después supe que el líder les había mostrado la página legal de los materiales donde aparezco como autor.

El papel de los sujetos es aquí el de protagonistas, ello nos hace pensar que más allá de considerar relaciones asimétricas estables, identificamos que al satisfacer sus necesidades comunicativas los sujetos –incluido yo– participamos en la construcción de sentido con nuestra subjetividad y una percepción específica del otro. Mi lectura sobre el silencio de los alumnos y la del instructor sobre lo que podría representar para los estudiantes que apareciera en la página legal de los materiales de trabajo forman parte de un elemento en las interacciones comunicativas, el del poder, que es al mismo tiempo simbólico y concedido, mismo que guarda correspondencia con situaciones concretas en las que se puede alternar como cuando al realizar el taller de desarrollo del bilingüismo con los alumnos primero se sorprendieron que me atreviera a escribir en tenek, después, cuando al dictarme la palabra “odhan” yo no podía reconocer el sonido “dh” aunque trataba de concentrarme, eso llevo a que algunos alumnos comentaran que no iba yo a entender.

### *Lengua indígena, español y aprendizaje escolar. Primeros acercamientos*

Durante el trabajo de campo pude presenciar las sesiones de trabajo en la secundaria y tomar registro. También tuve la oportunidad de convivir con los estudiantes, padres de familia, miembros de la comunidad, el LEC y el AE. Pude además asistir a las reuniones de la formación permanente de las figuras educativas de Secundaria Comunitaria en esa región. Pero lo más importante en términos de aprendizaje, es que tuve la oportunidad de desimaginar el trabajo con el modelo educativo de SECOM y pude por vía de la necesidad, replantear mis ideas sobre la labor del fomento al bilingüismo. Las siguientes ilustraciones no podrán abarcar el sinnúmero de reflexiones que los estudiantes de la comunidad provocaron, las horas de trabajo ni las experiencias; se trata solo de abonar a las reflexiones sobre el tema que nos ocupa.

En la secundaria observada, hasta el ciclo escolar 2015-2016 se trabajaba con los materiales del modelo educativo de secundaria comunitaria. Estos materiales permitían el trabajo multigrado mediante tres estrategias didácticas globalizadoras que articulaban varias asignaturas de los

tres grados, proyectos educativos, taller de servicio y club cultural. El trabajo disciplinar de cada asignatura para cada grado se realizaba con el apoyo de Unidades de Aprendizaje Independiente. La agenda de la semana se organizaba del siguiente modo:

Jornada semanal SECOM					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
5 minutos	Pase de lista	Pase de lista	Pase de lista	Pase de lista	Pase de lista
5 minutos	Lectura de diario	Lectura de diario	Lectura de diario	Lectura de diario	Lectura de diario
5 minutos	Lectura de regalo	Lectura de regalo	Lectura de regalo	Lectura de regalo	Lectura de regalo
2 horas	Proyecto educativo	Proyecto educativo	Proyecto educativo	Proyecto educativo	Proyecto educativo
30 minutos	Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
2 horas	UAI	UAI	UAI	UAI	UAI
2 horas	Taller de servicio	Taller de servicio	Taller de servicio	Taller de servicio	Club Cultural
10 minutos	Cierre del día	Cierre del día	Cierre del día	Cierre del día	Cierre del día

Las situaciones que vamos a describir se dieron dentro de esta organización y es necesario verlas como una parte de un trabajo más amplio en el que participan estudiantes y docente y que dura un ciclo escolar.

### *Situación 1. En los bordes de la experiencia*

Después del pase de lista en la escuela, es habitual continuar con la lectura del diario grupal y después la lectura de regalo. El diario grupal consiste en que los alumnos llevan un diario entre todos y en el anotan lo que les haya parecido más significativo del trabajo del día, en ocasiones se trata de actividades en común, en otras de sesiones del libro multigrado o UAI y en otras de alguna anécdota.

Al preguntar al docente sobre la utilidad de esta actividad manifestó que “sirve para darme cuenta de su ortografía, signos de puntuación, muchas cosas. Si tienen palabras nuevas, sinónimos y muchas cosas.” También se presupone que con esta estrategia los estudiantes reflexionan lo que van aprendiendo y la forma en que lo han logrado, también sobre lo que sus compañeros de otros grados han hecho y sus avances.

El contenido del diario es interesante y deja ver lo que los alumnos rescatan del quehacer escolar. En el diario analizado podemos ver que mencionan con frecuencia las lecturas de regalo que hacen, las actividades de

los proyectos, talleres y club cultural, así como los aprendizajes obtenidos.

En el cuaderno se citan las sesiones del proyecto, las unidades de aprendizaje independiente por número y asignatura o tema, por ejemplo: “la materia de proyectos y de ahí también aprendí los inventos de la edad antigua por ejemplo que es la escritura, rueda, cerámica y de la edad media es por ejemplo: el reloj mecánico, las gafas y los molinos, vimos también que inventos de la edad antigua se siguen utilizando en la actualidad por ejemplo: la rueda, escritura, tornillo, palanca, cuchara, etcétera. Y de la edad media, el reloj y las gafas”. Como vemos se trata también de dar cuenta de los aprendizajes logrados y el orden que llevaron.<sup>9</sup>

O cuando revisaron “las UAI de matemáticas con la ficha 4 [...] ahí aprendí las dos formas de representar una encuesta: la primera es por medio de la gráfica de barras, que es una representación de dos dimensiones, eje vertical y horizontal, la otra es la gráfica circular o pastel, que tiene forma de círculo, pero ahí la información se representa en porcentaje. En esa ficha también venían conceptos importantes como la frecuencia absoluta, frecuencia relativa, población de estudio y variable estadística”.<sup>10</sup>

También observamos la introyección de ideas que contrastan con una visión de lo real “no olviden que leer nos puede llevar a vivir unas aventuras inolvidables aunque sea solo de fantasía y dentro de esas aventuras podemos aprender muchas cosas como conocer palabras nuevas o comprender un texto”, aquí cabría preguntar ¿por qué dirigir la idea hacia el aprendizaje de vocabulario y la comprensión? Si tomamos en cuenta la condición bilingüe de los estudiantes y las pocas oportunidades que tienen para ejercitar el español, es posible que quien escribió hablara de la posibilidad de aprender más de esta lengua mediante la lectura.

Y es que al menos en esta secundaria, los estudiantes parecen tener claro que es importante aprender el español y la cultura que le contiene, pues aunque todo el tiempo hablan tenek, en su mayoría lo saben leer y algunos lo escriben, dedican mucho tiempo a la lectura en español. En parte por el interés de la institución y en parte – me parece – por un proyecto personal en el que posiblemente el docente tiene influencia.

Al concluir con la lectura de diario se pasa casi siempre a la lectura de regalo. Los estudiantes hacen la lectura de un libro en su tiempo libre y por las mañanas comparten lo que leyeron y su percepción. Desde el primer día vi como una estudiante hizo su lectura de regalo durante

9. Navarro, “Jornada de trabajo diario. El pase de lista y lectura de regalo”, *Prácticas escolares, lenguas y aprendizajes en la Secundaria Comunitaria de una comunidad Tenek*, pp.156

10. Navarro, *Op. Cit.*, pp. 159.

casi diez minutos, pude notar que si ella pudo hacer este ejercicio se debe a un esfuerzo de comprensión del español. Me di cuenta también que ella ha leído un poco menos de la mitad del libro y por la forma de narrar parece que tiene presentes las diferentes escenas de la historia y las cualidades de los personajes.

Pero si se trata de un ejercicio de compartir lo leído y las opiniones de un libro, cuando un estudiante indígena lee el texto en español y lo comenta en su lengua, surge la cuestión, ¿hasta dónde y qué es lo que entiende de una lectura en una segunda lengua?

Durante la investigación, los estudiantes y el docente acordaron hacer una reseña de los textos que estaban leyendo, en algunos casos estas fueron en ambas lenguas. Meses después la misma estudiante reseñó *La Iliada* en la versión juvenil de la editorial Trillas. Respecto al texto nos menciona:

#### Ambiente físico:

“El lugar donde está desarrollando es en un monte donde hay llanuras, en ríos, en una muralla y en el castillo donde están pelear Teucros y Aqueos pues yo imagino que en donde hay muchos árboles grandes y hay muertos”.

#### Ambiente psicológico:

Aquiles es una persona que es el héroe griego de *Iliada*, es honesto, un poco grande y respetuoso que todos los respetaban. Héctor es una persona un poco grande y perdió el combate entre troyanos y griegos.

#### Contexto histórico:

Cuando escribió Homero este libro es que están peleando Troya y Grecia, ese pelea duro 51 días. El libro está escrito el año 800 a.c. El libro empieza donde es bueno es cuando Helena era esposa de Menelao y Helena quería ir con Héctor ahí cuando empieza la pelea entre Troya y Grecia. Finaliza es que los griegos ganan la batalla porque Héctor mato a Patricio y cuando enoja Aquiles y va peleando con Héctor y gana Aquiles, Héctor muere.”

#### Conclusión: 83

Pues mi conclusión que a mí me gustó este libro al leerla porque hablaba de una guerra que es Grecia enfrenta con los de Troya, también habla de dioses pues yo con este libro aprendí muchas cosas estos pelearon nada más por



una mujer que es Helena hablo empieza la guerra.<sup>11</sup>

Podemos notar que las ideas que expresa son legibles y que tiene una visión global de la obra. La estudiante además identificó dos aspectos del ambiente psicológico que le permiten hacerse un juicio de la narración:<sup>12</sup>

- Héroe griego= honesto, grande, respetuoso y respetado vs
- Alguien pierde el combate

Además de esto la estudiante pudo hacer un juicio moral sobre la trama "pelearon nada más por una mujer". Podemos afirmar entonces que hay un grado de comprensión sobre el texto posibilitado por una visión de conjunto sobre la trama, que tal vez se vería enriquecida con una reflexión detallada sobre los diferentes momentos de la narración.<sup>13</sup> Hay otros aspectos interesantes en el análisis de la reseña de la estudiante como la identificación las dimensiones interna y externa de la historia.

Ahora bien, en los textos mostrados podremos notar que la competencia escrita del español no es para la estudiante la habilidad más desarrollada, aunque se puede expresar y si tomamos la capacidad de expresión en un sentido amplio podemos afirmar que sus mensajes escritos se pueden entender. Por ello podemos ver la necesidad de repensar los paradigmas de evaluación de las competencias y conocimientos sobre la lengua escrita,<sup>14</sup> primera o segunda y sobre la valoración de los conocimientos. Debemos recordar que en los procesos de comprensión lectora se requiere de identificar palabras, analizar su significado por palabras y oraciones y hacerse una representación mental del texto. Sin embargo, como nos muestran los ejemplos las herramientas que la estudiante tuvo para expresarse parecían tener un nivel inferior de desarrollo, es decir, es posible que el desarrollo de la competencia expresiva sea menor al de la competencia de comprensión.

### *Situación dos*

El grupo trabaja con el proyecto educativo, en esta sesión se trata de

11. *Ibidem.*

12. *Ibidem.*

13. *Ibidem.*

14. Tokowics and Perfetti, "Introduction to Part II Comprehension", pp. 173-178.

preparar la presentación de productos para el día de mañana (la presentación se llevará a cabo a las cinco de la tarde para que participen los padres de familia).

Primer grado: harán un Mapa de la comunidad

Segundo grado: actividades económicas de la comunidad

Tercer grado: Un ensayo

La consigna es narrar lo que sucedió durante el proyecto dos. Qué hicieron y los productos que lograron.

La actividad dura dos horas. Al finalizar cada grado presenta su producto. Llama la atención que los alumnos de tercer grado expongan los temas de su ensayo, junto tienen una lámina con la definición de hipótesis, no se vincula con lo que mencionan anteriormente.

Los alumnos de primero al presentar su tema no acaban de responder lo referente a las escalas, el LEC les auxilia, en ello. Aquí es importante detenerse. Los alumnos dibujan el mapa, en la parte inferior anotan la escala 1: 5000. Un día después, escriben en ténec el proceso que siguieron para elaborar el mapa, desde los inicios del proyecto, los temas estudiados y la explicación del mapa. Ésta lectura la tomarán como referencia para su presentación.

Al final de la redacción alumnos y docente identifican que la rosa de los vientos no apunta los cuatro puntos cardinales en la dirección correcta. Así que hacen la corrección correspondiente. Enseguida notan que la escala debe afirmar 1:500 en lugar de 1:5000, hace un ejercicio para estar seguros y cambian la leyenda en el mapa. Aquí se puede notar que el tema de la escala no quedó claro para los alumnos en el momento que se estudió o, al menos, que por algún motivo no es un aprendizaje que pudieran evocar con facilidad, se puede presuponer que en algún grado no fue significativo.

Se puede observar también que los alumnos tuvieron la capacidad para identificar el error y fueron lo suficientemente autocríticos para hacer el ajuste después de cerciorarse de la forma adecuada. Una dificultad es que el LEC no ofreció una alternativa para que el tema se reforzara o se repasara, se pierde una oportunidad de repasar el contenido de la UAI 5 de geografía primer bloque. Como parte de la explicación del mapa se pudo repasar los temas de la utilidad de la información cartográfica y proyecciones cartográficas.

Al terminar la preparación de la presentación, el LEC propone al grupo que se trabaje el tema de la sustentabilidad que se aborda en la asignatura de ciencias I UAI 4, debido a que es un tema que se trabaja en los talleres de servicio de manera amplia. Los alumnos no responden a su interrogante sobre lo que es la sustentabilidad y la diversidad. Los alumnos de primer grado tendrán que estudiar el tema a partir del material, la definición que

aparece en el mismo es: “Sustentabilidad: es la capacidad de una sociedad humana de apoyar en su medio ambiente, el mejoramiento continuo de la calidad de vida de sus miembros para el largo plazo.”<sup>15</sup>

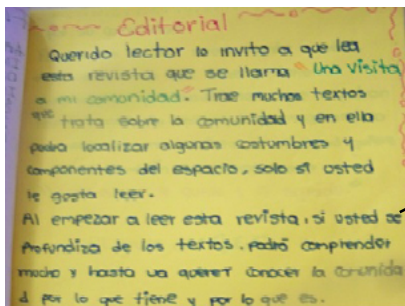
Los alumnos investigan al menos el significado de “medio ambiente” y “calidad de vida”, después releen la definición de sustentabilidad y dialogan para llegar a un consenso. En palabras del LEC, “tienen que buscar muchas definiciones para hacer una del tema que estudian”. Esto nos abre la perspectiva al fin al aspecto semántico de la lengua, al menos en este caso el logro del aprendizaje está relacionado con el bilingüismo de los alumnos. Es posible entonces que otros temas sean difíciles de comprender en otras asignaturas y estén relacionados con el manejo de términos disciplinares y los recursos que tienen a la mano docente y alumnos para comprenderlos.

Otra serie de aspectos identificados son las transferencias lingüísticas, que se refieren a la capacidad de los usuarios de dos o más lenguas de incorporar en una u otra lengua elementos en el sistema fonético, morfológico, sintáctico y semántico provenientes de una lengua. Esto provoca una transformación en los modelos expresivos o interpretativos que el mismo hablante tiene.

Durante el trabajo se revisaron productos elaborados en el ciclo escolar anterior y el primer semestre del ciclo en que se hizo el trabajo de campo, las incidencias identificadas en los textos revisados caen sobre los campos de correspondencia entre género y número, el uso o ausencia de preposiciones, la conjugación de los verbos o en ocasiones construcciones gramaticales redundantes sobre un mismo sujeto.

En general, la investigación nos sirvió para identificar que a pesar de que los estudiantes tienen complicaciones para expresarse en español de un modo convencional sería un error atribuirles dificultades expresivas en ambas lenguas, escaso conocimiento gramatical o semántico, aunque siempre se mantuvo la tensión entre aspectos que no comprendían de una lectura y me parecía – a título personal – que eran muy básicos y aspectos que comprendían de la misma lectura y que me parecían de complejidad elevada. Enseguida algunos ejemplos, el primero es la editorial de un periódico mural:

15. Sieduca, “Desarrollo sustentable,” [en línea]. <http://www.sieduca.net/basico/ficha328.html>



Si usted se profundiza de los textos

El siguiente es un párrafo extraído de un informe de investigación sobre la alimentación en la comunidad, producto de un proyecto educativo.

Cuando hicimos esta actividad donde se presenta su peso y su estatura los niños que estudian del preescolar y de secundaria y vimos comprendimos que los niños están bien con el Índice de Masa corporal también creo que están bien porque juegan y no está nada más sentado, también aquí en la comunidad están bien, casi no hay personas desnutridas. Es por eso que nosotros comimos plantas que hay aquí en la comunidad como el suyo, hojas de chayote, nopal, calabaza, camote, yuca, naranja, mandarina, mante, papaya, durazno y plátano. También porque nosotros casi no comimos que tiene mucha grasa.

En el primer ejemplo se hace referencia a que alguien se adentre en los textos, en realidad el mensaje se puede entender hasta en un sentido metafórico. Esto quiere decir que aun cuando el sujeto que lo redactó – un estudiante de secundaria – tuvo que enfrentarse al reto de identificar una palabra adecuada para la frase, aunque parece que no encontró la más idónea: *adentrarse*, recurrió a “se profundiza”, frase que da a entender la idea general y por tanto es útil.

En el segundo ejemplo podemos ver que en ese caso al menos las dificultades para identificar las ideas en correspondencia de género y número o para reconocer la palabra adecuada en la oración. Cabe aclarar que sí se identificó en el trabajo de campo a estudiantes que tenían mayores dificultades pero no son en el caso de esta secundaria la mayoría, aunque podemos asumir que a pesar del grado y la dificultad manifiesta las dificultades para adquirir el lenguaje y ampliar el repertorio de significados no cambia muy rápido. Esto a pesar del esfuerzo que hacen los estudiantes por aprender el castellano y los contenidos escolares que se les presentan en ese mismo idioma a la par que mantienen vigente su lengua.

## Conclusiones

En el presente texto hemos abordado algunos aspectos relacionados con la tendencia histórica a deslegitimar las lenguas indígenas, marcada por la colonización primero y después de la independencia por las ideas asociadas a la modernidad y el progreso. Esta tendencia como podemos observar no se ha transformado e influye en las diferentes formas de ser y hacer de los sujetos involucrados en esta investigación. Ya sea por estar interiorizadas de manera inconsciente o por intentar despegarse de ellas de manera consciente.

Los datos obtenidos permiten identificar dos aspectos del bilingüismo que se relacionan con el aprendizaje de manera significativa, el aspecto semántico y las transferencias lingüísticas.<sup>16</sup> En el análisis se muestra la incidencia de transferencias en estudiantes con mayor competencia bilingüe. Por su parte, se identificaron dificultades expresivas en las producciones escritas de los estudiantes. Sin embargo, esto no necesariamente refleja la comprensión del texto o capacidad cognitiva de los estudiantes.

Un tercer aspecto identificado está relacionado con la mediación del docente, en este sentido, aunque esto no está directamente relacionado con la condición de bilingüismo si tiene una participación en el desempeño de los alumnos, el ejemplo de los regalos de lectura deberá ser ilustrativo al respecto. Fue por interés del docente y correspondencia de los estudiantes que la actividad tomó relevancia en el día a día. Fue también por un acuerdo entre ellos que decidieron hacer una serie de reseñas.

Un aspecto más que no se puede obviar, es la necesidad de plantear una didáctica específica para el trabajo del bilingüismo asociado a contenidos, al parecer no basta con que el docente sea hablante, hay que ofrecerle herramientas que pueda utilizar según las necesidades de aprendizaje identificadas.

## Bibliografía

Bertely, Busquets María; Gasché, Jorge; y Podestá, Rossana. *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 2008.

16. Romaine, Bilingualism, 11.

- Bertely, Busquets. María, “Repensando la articulación émico-ética en *etnografía de la educación*”, en: Calvo Pontón Beatriz; y Rueda Beltrán Mario. *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, pp. 438-492.
- Bertely, Busquets. María, *Sembrando nuestra educación intercultural como Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM / ECIDEA / CIESAS-PAPELES DE LA CASA CHATA / IIAP / OEI / EDICIONES ALCATRAZ, México, 2009.
- Bialystok, Ellen. *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, New York: 2000.
- Brice, Heat Shirley, *La política del lenguaje en México*. Instituto Nacional Indigenista, México, 1970.
- Campos, Miguel Ángel, Gaspar; y Hernández, Sara. “Procesos de argumentación y habilidades cognoscitivas en el contexto educativo”, en: Campos, M. Á. *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*. Plaza y Valdés, México, 2008, pp. 21-68.
- Coronado, S. G. “El bilingüismo como alternativa a la diversidad”, en: Muñoz, H. & P. Lewin F. *El significado de la diversidad lingüística y cultural. Investigaciones lingüísticas 2*, UAM-INAH, México, 1996, pp. 49-67.
- Díaz, Pontónes Mónica. “Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico”, en: Calvo Pontón, Beatriz; y Rueda Beltrán, Mario. *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación.*, UACJ, , pp. 129-162, Chihuahua, 1998 , pp. 129-162. Díaz Sánchez, Germany; y Álvarez Pérez, Héctor Joel. “Neurociencia y bilingüismo: efectos del primer idioma”. *Educ. Educ.*, 2003, pp. 209-228.
- Duranti, Alessandro, *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- Fajardo, Salinas Delia María. “Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión” en: *Revista Liminar*. Estudios sociales y humanísticos, Vol. ix (2), 2011, pp.15-29.
- Flores Farfán, José Antonio. *Variación, ideologías y purismo lingüístico*. Publicaciones de la Casa Chata, México, 2009.
- García Segura, Sonia. “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad p’urhepecha, Michoacán”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2004, pp. 9-20.
- Grosser Lerner, Eva. “Tének y ngigua: dos experiencias”, en: *Estudios*, 202-211, 2000-2001.
- Hornberger H., Nancy. “Voz y bilingüidad en la revitalización de lenguas indígenas: Prácticas contenciosas en contextos Quechua, Guaraní y

- Maorí”, en: Kalman Judith, S. B. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*, Siglo XXI-CREFAL, México, 2009, pp. 25-39.
- Jiménez Naranjo, Yolanda. “Desafíos conceptuales del curriculum intercultural con perspectiva comunitaria”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2012, pp. 167-189.
- Moreno Fernández, Francisco. *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escollos y debates*. Iberoamericana/Vervuert, Madrid, 2012.
- Navarro Rivera, Isidro. “Prácticas escolares, lenguas y aprendizajes en la Secundaria Comunitaria de una comunidad Tenek”, en: *Revista Sociedad Latinoamericana*. <http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/1308889/Apuntes-epistemicos-para-America-Latina-en-torno-a-la-educacion.html#content-top> Fecha de consulta 18 de agosto de 2014.
- Reynaga Obregón, Sonia. “Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida,” en: Mejía, A. R. & s. s. (Coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, 2010, pp. 123-154.
- Romaine, Suzane, *Bilingualism*. Blacwell publishing, Australia, 2008.
- Sagástegui, Diana. “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”, en: *Revista Electrónica Sinéctica*, 2004, pp. 30-39.
- Sánchez, C. Miguel, “Diseño curricular y educación intercultural bilingüe”, en: *Pensamiento Educativo*, 2001, pp. 341-358,.
- Tokowic Prefetti Natasha; y Perfetti Charles A., “Introduction to Part II Comprehension”, en: Kroll, Judith; y M.De Groot, Annette. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 2005, pp. 173-178.
- Yoshioka, Hirotooshi. “Indigenous language usage and maintenance patterns among indigenous people in the era of neoliberal multiculturalism in Mexico and Guatemala”, en: *Latin American Research Review*, 2010, pp. 5-34.

## LA APROPIACIÓN DE DERECHOS INDÍGENAS, UN RETO PARA LA INTERCULTURALIDAD

YUTEITA VALERIA HOYOS RAMOS

Las convenciones internacionales, leyes generales y federales, leyes y códigos estatales brindan prerrogativas a las personas (físicas y morales) indígenas, otorgando derechos que tienden a fomentar un equilibrio social, ya que las personas indígenas han sido discriminadas y marginadas social y jurídicamente durante muchos años. Entre los derechos que se contemplan están los derechos humanos a la salud, educación, desarrollo, identidad cultural, lengua entre otros. A pesar de que éstos existen, no siempre son garantizados. Una forma eficaz que la historia nos muestra como herramienta de cumplimiento de un derecho es la exigencia. Para poder exigir un derecho es necesario no solo auto adscribirse como indígena, sino transitar en un proceso de empoderamiento comunitario basado en el conocimiento y la apropiación de esos derechos.

El presente trabajo, muestra un panorama jurídico acerca de éstos derechos, cuales son y que contemplan. Detalla cuales son los sujetos de derechos facultados para exigirlos, ofreciendo una breve explicación de la personalidad que ostentan dichos sujetos de derecho. Presenta algunos ejemplos de los procesos de empoderamiento y concluye con algunas propuestas. El mismo constituye parte de los avances de trabajo de tesis de la maestría en Derecho Constitucional y Amparo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

### *Situación de las personas, pueblos y comunidades indígenas en México*

El presente trabajo pretende plantear un panorama general de los derechos indígenas en México a partir del cual visibilizar el empoderamiento de algunas regiones indígenas del país. Para ello es fundamental primero mencionar algunos indicadores: en México hay 15.7 millones de personas que se consideran indígenas, de las cuales 6.6 millones son hablantes de alguna lengua indígena, 9.1 millones no hablan lenguas



indígenas, y 400 mil hablantes de alguna lengua *no se* consideran indígenas, esto de acuerdo con datos del censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática<sup>1</sup>. Como dato importante, menciono que las mujeres indígenas representamos aproximadamente el 50% de dicha población, pues de la población mayor de cinco años el 49% son hombres y el 50.8% mujeres<sup>2</sup>. El analfabetismo es de 34.5% y 19.6% para mujeres y hombres, respectivamente, el porcentaje de analfabetas es significativamente más elevado en los municipios indígenas con un 42.2% y 24.6% entre mujeres y hombres, respectivamente<sup>3</sup>.

En cuanto a los pueblos y comunidades, existen en México conviven por lo menos cincuenta y siete grupos étnicos reconocido por el del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, y sesenta y ocho agrupaciones lingüísticas de acuerdo al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas<sup>4</sup>. La presencia de los grupos étnicos se encuentra en la mayoría del territorio mexicano, exceptuando los Estados de Nuevo León y Colima. Los grupos étnicos se encuentran en su mayoría en zonas rurales, aunque no totalmente.

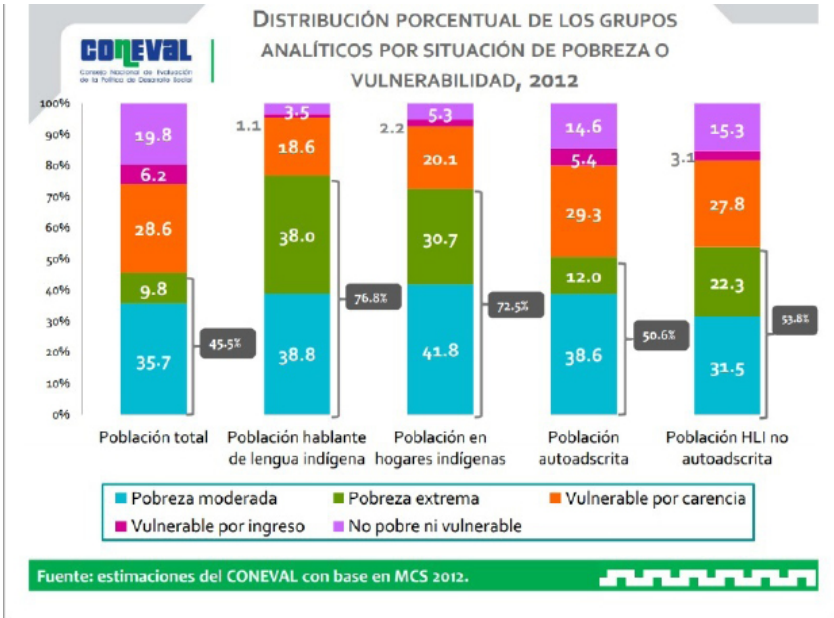
Contextualizando históricamente las personas indígenas vienen arrasando un proceso de marginación estructural. De forma sistemática se fue construyendo el problema indígena, que no deviene como una consecuencia natural y mucho menos incidental de este sistema. El rezago que se arrastra desde hace años se refleja con éstas cifras sobre la distribución porcentual por situación de pobreza o vulnerabilidad, del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, tal como se muestra en la siguiente tabla:

1. Diario Oficial de la Federación. “Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018”, [En línea] [www.dof.gob.mx/http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014)

2. Instituto Nacional de las Mujeres. “La población indígena mexicana”, [en línea], [www.inmujeres.gob.mx, http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100782.pdf](http://www.inmujeres.gob.mx/http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100782.pdf)

3. Fernández. “Indicadores con perspectiva de género para os pueblos indígenas”, [En línea], [www.cdi.gob.mx, http://www.cdi.gob.mx/indica\\_genero/indicadores\\_perspectiva\\_genero\\_2006.pdf](http://www.cdi.gob.mx/http://www.cdi.gob.mx/indica_genero/indicadores_perspectiva_genero_2006.pdf)

4. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. “Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas”, [En línea] [www.inali.gob.mx, http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](http://www.inali.gob.mx/http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf)



Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Distribución Porcentual de los grupos analíticos por situación de pobreza o vulnerabilidad, 2012.

Además es importante mencionar que las poblaciones y las personas indígenas en la actualidad son objeto de un proceso de saqueo de sus recursos naturales, y hostigamiento por parte de empresas privadas nacionales y transnacionales, especialmente en cuanto a recursos energéticos y minerales. En este proceso dicho poder económico ha tropezado con la resistencia de personas originarias de éstas poblaciones organizadas. La articulación de estas personas en pro de sus derechos ha generado nuevas alternativas al desarrollo.

Aunque también vemos casos en que las poblaciones se mantienen estáticas ante estos ataques mediáticos contra sus derechos humanos, especialmente los derechos indígenas. En esas situaciones generalmente se observan consecuencias mayores como daños irreversibles al medio ambiente (agua, tierra, aire, entre otros) y a las formas de vida de las localidades, entre otras carencias sociales.

### *Instrumentos jurídicos en materia de derechos indígenas*

Cuando empezamos a hablar sobre derechos indígenas es necesario distinguir entre los derechos que se tienen como personas indígenas como individuo, como pueblo y como comunidad. Cuando hablamos de una persona en lo individual, nos referimos a una persona física, cuando hablamos de un pueblo o una comunidad nos referimos a una persona moral, es decir un grupo de individuos. En ambos casos nos referimos a sujetos de derechos, es decir personas susceptibles de adquirir y ejercer derechos y de cumplir obligaciones.

Como sujetos de derecho también tienen personalidad jurídica, en el caso de las personas físicas, la personalidad y su expresión jurídica es por propio derecho y en el caso de las personas morales a través de un representante legal que generalmente es el síndico municipal o el presidente municipal o auxiliar. Esta personalidad jurídica es la facultad para adquirir bienes, deudas, firmar contratos, presentar denuncias, quejas y querellas, demandar vía civil, laboral o mercantil entre otras materias. La personalidad es de suma importancia al momento de exigir el cumplimiento o ejercer un derecho.

Las personas indígenas (físicas y morales) somos sujetas de derecho, lo cual está respaldado en los artículos 1 y 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El artículo primero establece que:

...todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales...así como de las garantías para su protección. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia...Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.<sup>5</sup>

El artículo segundo a la letra dice:

La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio

5. Congreso de Unión. “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, [En línea], [www.ordenjuridico.gob.mx](http://www.ordenjuridico.gob.mx), <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>.

actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.<sup>6</sup>

En este punto observamos una diferencia entre pueblo y comunidad, situación que aún se encuentra en un gran debate, de ahí la importancia de mencionarlos como sujetos distintos. La diferencia más trascendente, desde mi punto de vista, es la de personas físicas y morales, indígenas, ya que a partir de ello podremos distinguir la forma en que deberá ser aplicado el derecho, y también ante que instancias. En el caso de personas como individuos el sentido de pertenencia e identidad son elementos fundamentales, en el caso de las personas morales (comunidad o pueblo), se da mayor importancia a donde se ubica el asentamiento y los indicadores de porcentaje de hablantes de lenguas indígenas. Los derechos y las libertades de los pueblos indígenas, incluidos el mantenimiento y el desarrollo de características e identidades étnicas y culturales, los derechos relativos a las religiones, los idiomas y las instituciones educativas, la propiedad, posesión y uso de las tierras y recursos naturales indígenas, el mantenimiento de estructuras económicas y modos de vida tradicionales, entre otros.

En ese tenor de ideas podemos identificar como derechos de las personas indígenas como individuos: El derecho a hablar una lengua indígena, el derecho a la preservación de su identidad cultural, a la tierra, a la consulta y la participación, acceder plenamente a la jurisdicción del Estado, y al desarrollo. Y como derechos de los pueblos y comunidades (personas morales): El derecho a la autonomía, la autodeterminación, el reconocimiento como pueblos indígenas, la aplicación de sus propios sistemas normativos, a la preservación de su identidad cultural, acceder plenamente a la jurisdicción del Estado y al desarrollo, los derechos y

6. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma de fecha veintisiete de enero de dos mil dieciséis.

las libertades de los pueblos indígenas, incluidos el mantenimiento y el desarrollo de características e identidades étnicas y culturales, la protección: contra el genocidio y el etnocidio, el resguardo de la propiedad cultural e intelectual, el mantenimiento de estructuras económicas y modos de vida tradicionales, la conservación del medio ambiente, la observación de los tratados y otros acuerdos concertados con los pueblos indígenas, entre otros.

La lista de éstos derechos aún se encuentra incompleta, pero es parte de los avances de la presente investigación. Todo lo anterior se encuentra respaldado en distintos ordenamientos jurídicos. Dentro de las disposiciones internacionales encontramos:

- Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas de Naciones Unidas.
- Convenio 169 de la OIT Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.
- Convenio Constitutivo del Fondo Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.
- Proyecto de Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas; Organización de Estados Americanos.
- Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas.
- Asamblea General de la ONU la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, donde ya integra de forma amplia los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que ya se encuentran en otros instrumentos internacionales de derechos humanos y los colocan en el contexto específico de los pueblos indígenas.

En cuanto al marco jurídico nacional, tenemos:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
- Ley de la comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.

La regulación a nivel estatal (Puebla) encontramos:

- Constitución Política del Estado Libre y soberano de Puebla.
- Código de Defensa Social del Estado Libre y Soberano de Puebla.
- Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla.
- Reglamento Interno de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla.

En el ámbito municipal haremos alusión únicamente a la Ley Orgánica Municipal del Estado de Puebla. Como se observa el marco legal es bastante amplio, seguramente aún insuficiente, ambiguo y muy general, pero podemos afirmar que los avances si existen.

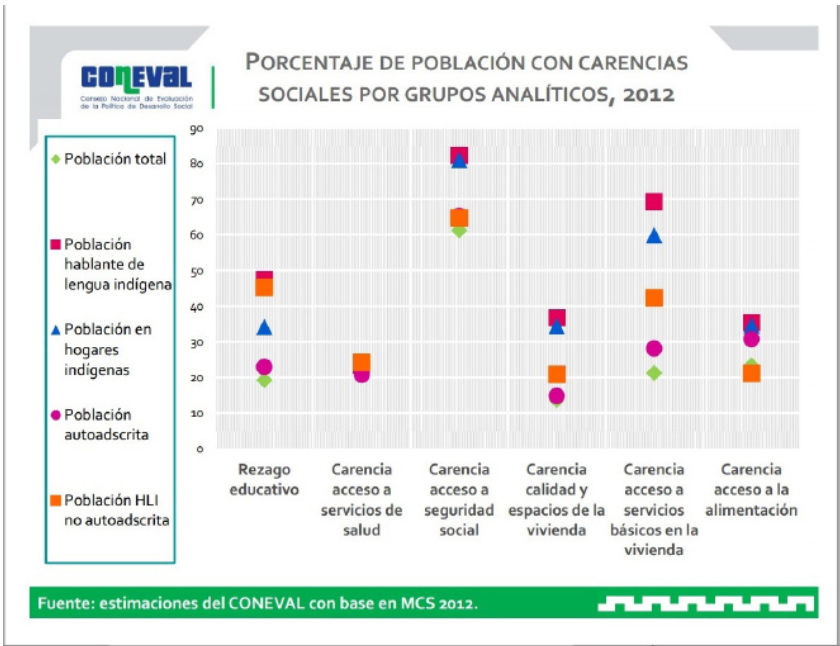
#### *Las personas indígenas como sujetos de derechos*

Ser sujeto de derecho, proviene del concepto de sujeción, de unión a algo, es decir a derechos y obligaciones, significa ser apto o apta para adquirir derechos y responder a obligaciones. Aunque parece muy simple, es una cuestión fundamental al momento de exigir se cumpla con la ley. En el caso de las personas, pueblos y comunidades indígenas se tuvo librar una gran batalla para poder obtener el reconocimiento de las personas indígenas como sujetas de derecho. Al tener tal calidad y ser parte de una comunidad indígena, podemos exigir los derechos mencionados con antelación.

#### *El ejercicio de los derechos indígenas en México*

En nuestros días el ejercicio de los derechos de las personas indígenas es mínimo por múltiples factores. Éstos derechos, que ya han sido mencionados, no están siendo respetados ni exigidos. La siguiente tabla, retomada del informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, observamos los siguientes porcentajes en temas de derechos fundamentales:

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Porcentaje de población con carencias Sociales por grupos analíticos, 2012



*Factores que limitan el ejercicio de los derechos*

La limitación a un ejercicio efectivo y eficaz de los derechos de las personas indígenas es multifactorial y diverso en contextos. Podemos aludir a la falta de difusión de los mismos, consecuencia de los bajos niveles de escolaridad, indiferencia por parte de las personas indígenas, autoritarismo gubernamental, la excesiva burocracia para acceder a la justicia, falta de acceso a la información, entre otros. Son muchos los motivos que influyen para crear dicha realidad y a pesar de que gran parte de ellos son por acción u omisión del Estado en su función administrativa y ejecutora de las políticas públicas también existe cierta pasividad social que da cabida a la conducta del Estado.

Esta pasividad trasladada a un ámbito sumamente personal es en parte por ausencia de un sentido de apropiación de los derechos. Me refiero con lo anterior al sentido de pertenencia e identidad cultural extendido a un nivel ciudadano y jurídico. Un estado de conciencia de ser sujetos de derecho con capacidad de exigencia ante la situación de

las comunidades y pueblos. Trataré más adelante sobre el concepto y propuesta de la apropiación.

*La apropiación de derechos, desde la identidad y la ciudadanía construyendo un empoderamiento comunitario*

La identidad ha sido y es sumamente trabajada por científico sociales, entre ellos encontramos a Dubert, Foucault, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Lawrence Grossberg, Nikolas Rose, entre otros. De acuerdo a éstos autores, la identidad abarca la construcción de un ser en un contexto cultural específico, también puede ser parte de una práctica discursiva (más de identificación), otros afirman que es una invención de la modernidad, o que la identidad ya es un modelo limitativo incluso colonizador, o una genealogía subjetivada, parte de la relación con nosotros mismos. Elementos trascendentes en el presente trabajo y desarrollo del mismo.

Las personas originarias de una población indígena (pueblo, comunidad, urbanidad) manejamos múltiples identidades, una de ellas se actualiza cuando nos nombramos como *indígenas o ser de un pueblo*, ser de una comunidad, pero esto resulta sumamente subjetivo. El enfoque colonizador del término indígena es visible, algunos individuos no se consideran como tal, aunque sean parte de una población indígena o sean hablantes de alguna lengua indígena, incluso monolingüistas. Un ejemplo recurrente y claro de las consecuencias de dicha ambigüedad es el momento en que los encuestadores del INEGI cuestionan si se es indígena o no.

De lo anterior deriva el punto toral de ésta exposición, considerarse, sentirse o *no indígena* desde la visión del derecho como ciencia y como técnica puede generar cambios considerables en el buen vivir de éstas poblaciones. Es decir a partir de un sentido de pertenencia a una comunidad, una identidad, pueblo o espacio indígena puede surgir un sentido de apropiación de un derecho. Aunado a lo anterior puede ser pauta para un proceso de empoderamiento personal o colectivo de las personas indígenas.

Como ya vimos la gama de derechos humanos reconocidos a favor de las personas indígenas aún no está completa, pero es amplia. Los factores que impiden el correcto ejercicio de los derechos también es diverso y todos tienen un alto grado de importancia, pero la apropiación de los derechos, juega un papel sumamente trascendente, a partir de él



podría existir una alternativa a la situación actual de marginación en las localidades indígenas. Empoderarte de un derecho implica la exigencia a respetarlo, fomentaría mayor equidad social e igualdad en el derecho y en la vida, aportando a los procesos de interculturalidad.

### *Ejemplos de empoderamiento comunitario a través de la apropiación de derechos indígenas*

Dentro de los ejemplos de apropiación de los derechos que podemos exponer están: La defensa de la tierra en el municipio de Tetela de Ocampo en la Sierra Norte del Estado de Puebla, por personas de diferentes pueblos de la región, cuando la empresa Frisco planeaba explorar a cielo abierto yacimientos de oro y plata, causando grandes estragos en el uso del agua de la región. Manteniendo una lucha jurídica por el derecho a un medio ambiente sano y limpio, un derecho constitucional, así como a la autodeterminación de los pueblos, solicitaron un dictamen de aprobación del proyecto a la Secretaría del Medio ambiente y Recursos Naturales. Aunque ya había estragos irreversibles pudieron evitar peores.

Un caso emblemático fue la defensa de la *autonomía* y la autodeterminación en la comunidad de Cuetzalan del Progreso, cuando la empresa transnacional Wal-Mart de México intentó establecer una sucursal en este territorio. La población, mayoritariamente indígena (Náhuatl y Totonakú) solicitó al cabildo del municipio un estudio de ordenamiento territorial integral y además se realizó una consulta a toda la población de la región sobre la forma de aprovechar sus recursos. En este proceso intervinieron organizaciones cooperativistas, comunitarias y personas a título individual.

Dos casos dignos de discusión y análisis, y que se encuentran vigentes, el primero son el caso del fracking (técnica para extraer gas natural de yacimientos no convencionales). Se trata de explotar el gas acumulado en los poros y fisuras de ciertas rocas sedimentarias estratificadas de grano fino o muy fino, generalmente arcillosas o margosas, cuya poca permeabilidad impide la migración del metano a grandes bolsas de hidrocarburos. Para ello es necesario realizar cientos de pozos ocupando amplias áreas (la separación entre ellos ronda entre 0,6 a 2 km e inyectar en ellos millones de litros de agua cargados con un cóctel químico y

tóxico para extraerlo).<sup>7</sup> En el Estado de Puebla que abarca proyectos en los municipios de Ahuacatlán, Amixtlán, Francisco Z. Mena, Hermenegildo Galeana, Huauchinango, Huehuetla, Jalpan, Jopala, Juan Galindo, Naupan, Olintla, Pahuatlán, Pantepec, San Felipe Tepatlán, Tlacuilotepec, Tlaola, Tlapacoya, Tlaxco, Venustiano Carranza, Xico-tepec y Zihuatehutla. Estos municipios ya se encuentran organizados y en procesos de consulta.

El otro caso es el de Atenco, cuando en el año dos mil seis, el gobierno del Estado de México, encabezado por Enrique Peña Nieto en coordinación del gobierno federal en ese tiempo, con Vicente Fox al frente, pretendían la construcción del aeropuerto de Texcoco, para lo cual era necesario expropiar alrededor de cinco mil hectáreas de terreno, causando la molestia de las y los campesinas de la zona. Después de un enfrentamiento físico, violaciones a derechos humanos, torturas, violaciones sexuales y degradaciones tanto emocionales como físicas continúan hasta la fecha las exigencias de justicia.

En ambos casos las poblaciones se caracterizan por tener una amplia población indígena. En estos casos el factor de empoderamiento comunitario y personal, a partir de hacer suyo un derecho fue primordial. En las declaraciones de varios líderes es clara la conciencia de ser sujetos de derecho. Lo cual puede dejar vista la capacidad del proceso trifásico de: conocimiento-apropiación-exigencia de los derechos indígenas.

### *A manera de conclusión ¿Que hace falta para promover la apropiación?*

- 1.- La clasificación sistemática entre derechos de las personas indígenas (físicas y morales) como parte de una propuesta de la autora tiene como objetivo distinguir los mecanismos de defensa de los derechos indígenas y también apuntar sobre los temas de debate sobre la deficiencia de dichos derechos, y la carencia de políticas públicas que los hagan efectivos. Así como dar un enfoque práctico a las famosas “leyes muertas” que bien pueden revivirse a través del análisis de los mecanismos jurídicos existentes.
- 2.- La apropiación de los derechos indígenas es posible a partir

7. Greenpeace. “Fractura hidráulica para extraer gas natural (fracking)”, [En línea], [www.greenpeace.org/http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/cambio\\_climatico/Fracking-gp\\_esp.pdf](http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/cambio_climatico/Fracking-gp_esp.pdf)

de la difusión de los derechos y la conciencia de ser sujetos de derechos.

- 3.- La educación formal e informal sobre los derechos de las personas indígenas es fundamental en las diferentes esferas de la dinámica social cotidiana.
- 4.- La implementación de talleres, trípticos, visitas a escuelas para tratar temas de derechos de las personas indígenas es fundamental y urgente.
- 5.- La apropiación solo es uno de los factores que limitan el ejercicio de los derechos de las personas, pueblos y comunidades indígenas.
- 6.- La apropiación es parte de un proceso de empoderamiento ciudadano.
- 7.- La apropiación promueve la interculturalidad, en la medida que la interculturalidad busca la: "...desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas<sup>89</sup>".
- 8.- La apropiación puede ser un canal más que oriente a los objetivos de la interculturalidad, y sin duda no será del todo posible mientras existan espacios de desigualdad social.

### *Bibliografía*

- Diario Oficial de la Federación. "Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018", [En línea]. 2014, [www.dof.gob.mx.http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014) 03/octubre/2015
- Instituto Nacional de las Mujeres. "La población indígena mexicana", [en línea], 2006, [www.inmujeres.gob.mx,http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100782.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100782.pdf) 03/octubre/2015
- Fernández Ham, Patricia. "Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas", [En línea]. 2006, [www.cdi.gob.mx, http://www.cdi.gob.mx/indica\\_genero/indicadores\\_perspectiva\\_genero\\_2006.pdf](http://www.cdi.gob.mx/http://www.cdi.gob.mx/indica_genero/indicadores_perspectiva_genero_2006.pdf) 02/octubre/2015

8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). "Educación e Interculturalidad", [En línea] [www.unesco.org, http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/](http://www.unesco.org/http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/)

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. “Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas”, [En línea]. 2001 [www.inali.gob.mx](http://www.inali.gob.mx), [http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf). 02/octubre/2015
- Congreso de Unión. “Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, [En línea], 2016, [www.ordenjuridico.gob.mx](http://www.ordenjuridico.gob.mx), <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>. 04/octubre/2015
- Greenpeace. “Fractura hidráulica para extraer gas natural (fracking)”, [En línea], [www.greenpeace.org](http://www.greenpeace.org), [http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/cambio\\_climatico/Fracking-GP\\_ESP.pdf](http://www.greenpeace.org/espana/Global/espana/report/cambio_climatico/Fracking-GP_ESP.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). “Educación e Interculturalidad”, [En línea], [www.unesco.org](http://www.unesco.org), <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/> 04/octubre/2015

## IGUALDAD Y DIFERENCIA EN LAS POLÍTICAS CIUDADANAS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA

Se presentan resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo era determinar la influencia de la relación escuela – comunidad en la formación ciudadana e intercultural de niños(as) indígenas. Ésta se dividió en dos dimensiones: macro que analiza políticas de reconocimiento de la diversidad en relación con la ciudadanía y micro referida a las prácticas en el campo educativo que se desprenden de las políticas. Mostramos la dimensión macro.

La tarea del Estado en una sociedad multicultural -como la mexicana- es establecer políticas para garantizar la igualdad de sus habitantes en calidad de ciudadanos; más preguntamos ¿igualdad en qué?, ¿igualdad para qué?<sup>1</sup> y se plantean premisas:

- a) Las políticas del Estado Mexicano se han desarrollado dentro de un discurso de igualdad de los ciudadanos ante la ley, sin considerar las diferencias de los pueblos indígenas.
- b) La igualdad es un término normativo cuyo contrario es la desigualdad y no la diferencia.<sup>2</sup>
- c) La equidad es la aplicación de la justicia en el plano de la sabiduría práctica, considerando las diferencias que hacen de los otros vulnerables<sup>3</sup>.

De las premisas se desprende el supuesto: las prácticas que derivan de un discurso político jurídico de la igualdad que valora y garantiza las diferencias, han provocado desigualdades en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, cuyos efectos han sido inequitativos y una ciudadanía limitada de los indígenas. Para el análisis se utilizan herramientas arqueogenealógicas foucaultianas en la implementación de políticas mexicanas dirigidas a los ciudadanos indígenas.

1. Sen, “Igualdad, ¿de qué?”, p. 12.

2. Ferrajoli, “Igualdad y diferencia”, p. 73.

3. Ricoeur, *Le Juste*, p. 10.

Para tratar de explicar nuestro supuesto, hemos organizado el discurso en dos partes. En la primera parte tomamos algunos momentos relevantes en la historia de la constitución del Estado Mexicano considerando dos aspectos: la condición de la diversidad sociocultural y la ciudadanía. En la última parte discutimos a la luz de algunos autores conceptos importantes que se desprenden de este recorrido histórico, como igualdad, desigualdad, diferencia y equidad, con los cuales pretendemos hacer el análisis de las prácticas que se derivan del discurso jurídico político de la igualdad.

*La ciudadanía y la revisión histórica del tratamiento del otro en la Constitución del Estado Mexicano*

La construcción social del concepto de la ciudadanía, en el Estado Mexicano está relacionada con el surgimiento de éste como nación, y más atrás en la colonización de las diversas culturas originarias, que coexistían en el territorio mesoamericano.

Cuando llegaron a Mesoamérica españoles primero, después los criollos, considerados los extraños, impusieron por la fuerza su lengua, cultura, religión y gobierno, a los otros (los originarios). Tanto durante la conquista como en la colonia de la Nueva España (1521-1810), los indígenas eran repartidos a los españoles para que fueran convertidos al cristianismo y se les arrebataron sus tierras, —originando las primeras migraciones forzadas, o su confinamiento a vivir en geografías inhóspitas—, así “su posición jurídica era tutelada, equivalente a la que tenían los menores o los impedidos”<sup>4</sup>, pues se consideraba que las religiones politeístas prehispánicas estaban poseídas por el mal y sólo la figura de un protector les haría conocer el verdadero Dios<sup>5</sup>, aunque en realidad, las razones no eran únicamente religiosas, sino más bien de orden económico y de político.

A cambio de la protección brindada por los españoles, los indígenas tenían que pagar con su trabajo, en los campos de cultivo, las minas, en la construcción de iglesias y conventos y con la obediencia; por lo que a pesar de que no eran considerados esclavos vivían como tales. Con lengua y religión distintas, despojados de sus pertenencias, los indígenas poco a poco se convirtieron en extraños en su propio territorio, fueron objeto de discriminación, dominación, marginación e impedidos para ejercer derechos.

4. Warman, *Los indios mexicanos*, p. 23.

5. Villoro, *Los grandes momentos*, p. 40.

Por la influencia de las Ideas de la Ilustración, así como la Independencia de los Estados Unidos (1776), la Revolución Francesa (1789) y la inconformidad de los criollos, al haber estado supeditados a las decisiones de los españoles, se empieza a gestar la idea de un Estado independiente, la nueva nación mexicana. Sin embargo, la nueva nación conservó la lengua, cultura y religión española, como una muestra del poderío que con la independencia había adquirido la élite criolla, y que había que hacer patente en la construcción del imaginario social mexicano, mediante las ceremonias cívicas (a la usanza española), donde el heroísmo se sobre valoraba. Los rituales cívicos de la naciente nación mexicana, se conservan hasta la fecha, y se les brinda gran importancia como parte de la formación cívica.

En la lucha de Independencia, hubo varios movimientos, que si bien, se interrelacionaron, sus aspiraciones fueron totalmente distintas. Por un lado estuvo el movimiento de los criollos, quienes tenían la influencia del Constitucionalismo de Cádiz, buscando independencia, más no la autonomía, cuya meta era la creación de un Estado-nación. Por otro lado, un movimiento difuso y sin centro ideológico que constituía el 60% de los combatientes formado por los grupos populares, entre ellos los indígenas, buscaba la autodefensa de su manera de vivir y, sobre todo, de sus comunidades y pueblos, de sus territorios y lenguas, contra las fuerzas de la modernización representada por las reformas borbónicas. “parece sin embargo, a 200 años del inicio de la Independencia, que esos pueblos continúan luchando por causas similares: autonomía, defensa de sus tierras, respeto de sus costumbres”<sup>6</sup>.

Así, los intereses de la clase dominante se imponen a los indígenas y campesinos. En efecto, los primeros tenían fuertes ideas liberales que buscaban satisfacer sus intereses políticos y económicos, mientras que los segundos querían mantener varias de sus necesidades como la de comunicarse en su propio idioma, ser dueños de sus medios de trabajo y el respeto a las ideas de la vida buena que manifestaban en sus costumbres y tradiciones propias. Sin embargo, desde la perspectiva liberal, la República y la adopción de modelos “civilizados” representaban los modelos europeos aceptados por los criollos.

En la Constitución de Apatzingán denominada formalmente *como Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana* de 1814, promulgada por el Congreso de Chilpancingo, establecía en sus artículos que “Se reputan ciudadanos de esta América todos los nacidos en ella.” y que “la ley debe ser igual para todos...” A la vez que prohibía la

6. Van Young, “Debemos enfatizar la lucha indígena en la Independencia”.

esclavitud, y la división en castas. Esta era una propuesta de inclusión en una ciudadanía legal a todos los nacidos en territorio mexicano, donde se establecía la igualdad, un concepto que requiere cuestionarse ¿igualdad en qué o con qué fin?

Noriega comenta que la ciudadanía también era exclusión en esa época porque había criterios para perderla entre ellos: “ser sirviente doméstico; problemas con la ley, ser procesado criminalmente; ser ebrio consuetudinario, (...) y por rehusarse sin excusa legítima a servir a los cargos públicos de nombramiento popular”<sup>7</sup>. La exclusión a los pobres, entre ellos los sirvientes domésticos, en calidad de no ciudadanos se mantuvo en el imaginario social a pesar de no estar dictado legalmente.

Podemos analizar las características de esta constitución, a partir de la propuesta teórica que hace Ferrajoli al establecer modelos de análisis para la relación entre el derecho y las diferencias, en su obra *Derechos y garantías. La ley del más débil*:

Establece cuatro modelos para entender la relación entre derechos y las diferencias: 1º. Indiferencia jurídica de las diferencias. Las diferencias no se valorizan ni se desvalorizan, no se tutelan ni se reprimen, no se protegen ni se violan. Simplemente, se las ignora. 2º. Diferenciación jurídica de las diferencias. Jerarquización de las identidades, por la valoración de algunas diferencias. Algunas identidades se valorizan, se le otorga un status y poder (hombre, nacimiento, etnia, religión, lengua, entre otras); además de que se utilizan como base de un falso universalismo cuyo modelo es el sujeto privilegiado. Otras identidades se desvalorizan. 3º. Homologación jurídica de las diferencias. Todas las diferencias se devalúan, ignoran bajo una homologación. Se opone al segundo modelo porque anula las diferencias. 4º. Valoración jurídica de las diferencias. Basado en el principio normativo de igualdad en los derechos fundamentales –políticos, civiles, de libertad y sociales- y al mismo tiempo en un sistema de garantías capaces de asegurar su efectividad. Se distingue del segundo modelo porque considera a todas las diferencias de igual valor y prescribe para todas las diferencias igual respeto y tratamiento.<sup>8</sup>

El segundo modelo denominado Diferenciación Jurídica de las Diferencias, se caracteriza por jerarquizar las identidades, con base a la valoración de algunas diferencias. Algunas identidades se valorizan, se le otorga un status y poder; además de que se utilizan como base de un falso universalismo cuyo modelo es el sujeto privilegiado. Otras identidades se desvalorizan, se les da un status discriminatorio, es fuente de

7. Noriega y Mariano, *Migración, ciudadanía y escuela.*, p. 35-36.

8. Ferrajoli, *Derechos y garantías*, pp. 74-75.



exclusión, sujeción y persecución en algunos casos. En este modelo las diferencias son pensadas y sancionadas como desigualdades.<sup>9</sup>

En este caso la identidad valorada en el México independiente para ser considerado ciudadano, era: además de haber nacido en territorio americano, con riqueza económica que le permitiera desempeñarse en trabajos distinto de la servidumbre, mantener un comportamiento adecuado a las buenas costumbres de la época, ser observante de la ley y poder ser elegido como representante en cargos públicos, que en general eran reservados para los criollos, quienes habían tomado el control político de la nueva nación. Mientras que los pobres, indígenas, afrodescendientes, “incivilizados” eran penalizados con la no ciudadanía.

Por otro lado, la Constitución de 1824, ya del México independiente, establecía la unión de los mexicanos, mediante una lengua común, la república como forma de gobierno y el catolicismo como única religión. Esta constitución muestra las aspiraciones de homogeneidad de la nación. De acuerdo con León Portilla los ideales igualitarios que inspiraron el Plan de Iguala y la Constitución de 1824, impusieron el criterio de que, todos los habitantes del país, en tanto que mexicanos no debían tener diferencias en los ordenamientos jurídicos. Esto abarcó tanto “la educación como las lenguas indígenas, silenciando formalmente la palabra de los descendientes de los pueblos originarios”<sup>10</sup>, y por lo tanto, al imponerse una lengua única, que en general desconocían los indígenas y distinta a sus lenguas maternas, se mantenían en desventaja para hacer defensa de sus derechos sociales. Paradójicamente, hablar de igualdad, profundiza la desigualdad.

En este proyecto político, podemos observar lo que Ferrajoli denominó el modelo de homologación jurídica de las diferencias, dentro de los cuatro modelos que ha identificado para entender la relación entre derecho y diferencias. En el modelo de homologación jurídica de las diferencias todas, las diferencias se devalúan, ignoran bajo una homologación y se asume una identidad “normal” y “normativa” de la igualdad, que incluye a los demás sólo en tanto son homologados a la normalidad. Por lo tanto, quienes no son homologados a la normalidad son desconocidos por el derecho y son penalizados de hecho (tanto para los que se asimilan, como para los que no se asimilan) por la ineffectividad de la igualdad.<sup>11</sup>

Así, las diferencias se ignoran, minimizan e incluso penalizan en

9. *Ibíd.*, p. 74.

10 León Portilla, “El destino de las lenguas indígenas en México”, p. 6.

11. Ferrajoli, *Derechos y garantías*, p. 75.

nombre de una igualdad abstracta, con base a una identidad asumida como normal. Una identidad normal en la época de la reciente nación, correspondía a un perfil de: mestizo con tendencia al pensamiento eurocéntrico, hispanohablante, católico, civilizando, varón, nacionalista y no indígena ni pobre.

De esta manera, las distintas disposiciones jurídicas del México del siglo XIX y el proyecto liberal, empeoraron la situación de los pueblos indígenas. En la Constitución de 1857, se “suprimió el régimen de propiedad comunal en todas sus formas, privando a los indígenas de sus tierras y territorios, que habían poseído desde antes de la conquista”<sup>12</sup>. La propiedad comunal constituía una forma de organización de las culturas prehispánicas, donde se ejercían acciones como la solidaridad y cooperación para el trabajo, además de ser un medio de subsistencia. Ello implicaría mayor exclusión y pauperización de los indígenas.

Sin la posibilidad de hablar en sus propias lenguas, sin tierras y con la imposición de una religión, los indígenas son despojados, borrados e incluidos dentro de un proyecto asimilativo que eliminaba la diversidad. En el proyecto liberal educativo constituido por los institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas, lo indio no tenía un lugar específico.

Tanto durante el porfiriato como en la revolución mexicana de 1910, hubo injusticia, explotación y prejuicio racial contra los indígenas. Posteriormente, asegura Van Young, hay una especie de esquizofrenia del Estado posrevolucionario, porque una parte de líderes y profesionistas concentran esfuerzos para mejorar la situación de los pueblos, pero por otra quieren mantenerlos bajo explotación<sup>13</sup>. Por ejemplo, en la Constitución de 1917, en el artículo 27 se restituye la forma comunal de las tierras a los pueblos indígenas, pero por otro lado, prevalecía la idea de que los indígenas continuaban viviendo en situaciones precarias, debido a que sus formas de cultura eran atrasadas y no les permitían acceder a la modernidad que en ese entonces se pretendía tener en el país.

En las últimas décadas, los movimientos indígenas y sociales, como los zapatistas, reclaman sus derechos, que no privilegios, para mantener sus idiomas, su manera de vivir, pero también quieren –en cierto sentido es una paradoja– entrar en la nación mexicana, no quedarse como un pasado exótico, sino aprovechar “los beneficios de la modernidad”<sup>14</sup>. Algunos pueblos indígenas se han organizado, por ejemplo, la Unión de

12. Portilla, *El despertar de nuestras lenguas*, p. 6.

13 Young, “Debemos enfatizar la lucha indígena en la Independencia”, op. cit..

14. Ídem.

Maestros de la Nueva Educación para México A.C en Chiapas, quienes han generado acciones para reivindicar su identidad y promover una ciudadanía local de acuerdo con la pertenencia a una comunidad distintiva, nacional y mundial<sup>15</sup>.

Los indígenas que se encuentran tanto en sus territorios de origen, como en las zonas urbanas y rurales del país viven en tensión identitaria y dificultades para ejercer la ciudadanía, algunos pocos organizados en asociaciones civiles, mientras que otros dispersos, adoptando o resistiendo una identidad atribuida no deseada, donde indígena es igual a pobre, inculto y extraño.

A la Revolución de 1910, se le debe que la imagen india sea privilegiada en la cultura oficial mexicana, nos dice Bonfil:

La presencia de lo indio en muros, museos, esculturas y zonas arqueológicas se maneja, esencialmente, como la presencia de un mundo muerto... El discurso oficial traducido en lenguaje plástico o museográfico, exalta ese mundo muerto como la semilla de origen del México de hoy. El indio vivo, lo indio vivo, queda relegado a un segundo plano, cuando no ignorado o negado...<sup>16</sup>

Es decir, se hace homenaje al indio muerto, que constituye el esplendor de las culturas prehispánicas, pero al indígena real y actual, se le sigue discriminando, y aunque de jure, tienen una ciudadanía legal, por el hecho de haber nacido en territorio mexicano, de facto no tienen las capacidades para ejercer una ciudadanía activa.

La ley garantiza que todos los mexicanos se reconozcan como ciudadanos, es decir, se garantiza la igualdad, pero no se consideran las desigualdades sociales que han privado a este territorio desde hace ya mucho siglos, y que son obstáculos para acceder a derechos, obtener beneficios materiales, culturales y participar en la toma de decisiones en los asuntos públicos.

Así, por ejemplo el Art. 2º. de la Constitución que fue reformado el 14 de agosto del 2001, enuncia que:

La nación mexicana es única e indivisible. La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas (...) La federación, los estados y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias

15. Bertely, *Los hombres y las mujeres del maíz*, p.50.

16. Batalla, *México profundo. Una civilización negada*, p. 91.

para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011).

A primera vista, las reformas a la Constitución podrían ubicarse dentro del cuarto modelo establecido por Ferrajoli, para comprender la relación entre derecho y diferencias, denominado Valoración jurídica de las diferencias. El cual está basado en “el principio normativo de igualdad en los derechos fundamentales –políticos, civiles, de libertad y sociales– y al mismo tiempo en un sistema de garantías capaces de asegurar su efectividad”<sup>17</sup>. Aquí se considera a todas las diferencias de igual valor, en tanto que se consideran rasgos de la identidad y prescribe para todas las diferencias igual respeto y tratamiento.

Sin embargo, el reconocimiento de las diferencias y su valoración como rasgo de identidad no constituye un avance para la superación de las desigualdades sociales de los pueblos indígenas. Puesto que al establecer que tanto la federación, los estados y los municipios han de velar por la igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas, no es la aplicación más que de la regla de justicia de un Estado liberal, donde las personas entran en competición entre sí, para alcanzar un objetivo único, de los cuales sólo uno de los participantes puede alcanzarlo. Como lo comenta Bobbio:

El principio de igualdad de oportunidades elevado a principio general apunta a situar a todos los miembros de una determinada sociedad en las condiciones de participación en la competición de la vida, o en la conquista de lo que es vitalmente significativo, partiendo de posiciones iguales.<sup>18</sup>

Pero, ¿Cómo partir de condiciones iguales, los que las poblaciones indígenas que han vivido en vulnerabilidad, y en consecuencia, en desigualdad de condiciones sociales?, evidentemente, no podrán alcanzar el objetivo propuesto, si no hay de por medio las herramientas necesarias para la construcción de competencias para la vida, y la satisfacción de las necesidades.

### *México, un país de ¿Iguales o diferentes?*

17. Ferrajoli, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, op. cit., p. 7

18. Bobbio, *Igualdad y libertad*, p. 78.

En lo antes expuesto, encontramos que se ha entendido como sinónimos los conceptos de diferencias y desigualdad. Poder distinguirlos implica un avance hacia a la equidad. De acuerdo con Ferrajoli, las diferencias se refieren a la lengua, etnia, religión, opinión política, entre otras cuestiones que le dan identidad a cada sujeto, y que desde nuestro punto de vista, generan la diversidad sociocultural. Mientras que las desigualdades, según el autor, no tienen relación con las identidades de las personas, sino con sus discriminaciones y/o con la disparidad de condiciones sociales. Por lo tanto, estos dos conceptos, más que sinónimos son antónimos, puesto que a las “diferencias” no se opone “la igualdad”, sino la “desigualdad”<sup>19</sup>.

El reto es, entonces, no sólo el reconocimiento de las diferencias y de la diversidad, sino buscar que esas diferencias no se constituyan en razones de desigualdad. Es importante por lo tanto, desmenuzar ideas presentes en el imaginario social, como que el indígena por ser indígena es pobre e ignorante, y por lo tanto, es incapaz de ejercer derechos o de decidir por sí mismo, sino mostrar que el indígena tiene una cultura que le da identidad, aunque históricamente ha vivido en condiciones sociales de pobreza, y que para poder participar socialmente, requiere de medidas de equidad.

En este sentido, para Ferrajoli, la igualdad y las diferencias no son términos que se oponen, pero tampoco son simétricos, que define de la siguiente manera:

“Igualdad” es término normativo: quiere decir que los “diferentes” deben ser respetados y tratados como iguales; y que, siendo ésta una norma, no basta enunciarla sino que es necesario observarla y sancionarla. “Diferencia(s)” es un término descriptivo: quiere decir que de hecho, entre las personas, hay diferencias, que la identidad de cada persona está dada, precisamente por sus diferencias, y que son, pues, sus diferencias las que deben ser tuteladas, respetadas y garantizadas en obsequio al principio de la igualdad.<sup>20</sup>

Es decir, el énfasis se encuentra en la igualdad en el respeto a las diferencias, como punto de partida para la garantía de los derechos, en tanto que todos los sujetos son diferentes entre sí, y que esas diferencias no los describen como mejores o peores que los otros, aun cuando algunos se constituyan en mayoría –por ejemplo, la cultura mestiza–, y a los otros en minoría –los pueblos indígenas–, por lo tanto, la principal igualdad es la libertad de decidir sobre sí mismos y en relación con sus diferencias.

19. L. Ferrajoli, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, op. cit., p. 75.

20. Ibid., p. 79.

Por su parte Amartya Sen al referirse a la diversidad humana, considera que una de sus consecuencias es que:

la igualdad en un ámbito determinado suele ir unida, de hecho, con la desigualdad en otro ámbito diferente (...) De esta manera, si los derechos iguales son aceptados, también deben serlo todas sus consecuencias, y esto incluiría todas sus desigualdades generadas por ingresos, utilidades, bienestar y libertades positivas para hacer una cosa u otra.<sup>21</sup>

Sen afirma que “no hay duda de que pretender la igualdad con respecto a algo –algo considerado importante- implica una similitud de algún tipo, pero esta similitud no coloca a los contrincantes del mismo lado”.<sup>22</sup>

Es decir, para definir el criterio de igualdad, hay que decidir cuál igualdad y en qué aspectos, hay que analizar a quien perjudica determinado criterio de igualdad y en qué aspectos afecta, así como cuáles son las posibilidades de igualación para la situaciones en desventaja. Por ejemplo, no basta con que la constitución política mexicana establezca los derechos y deberes de todos los mexicanos, sino que además exista una política de *alfabetización jurídica* como la ha llamado Bertely<sup>23</sup>, en su lengua materna, para generar una medida de igualdad, que puede ser entendida como equidad.

### *A manera de cierre*

Para responder a su pregunta de igualdad en qué, Sen plantea la igualdad en libertad. En este sentido comenta, que “la libertad atañe a aquella oportunidad real que tenemos para alcanzar aquello que valoramos”<sup>24</sup>. Por lo tanto, hay que hacer una distinción entre logros, recursos y medios para alcanzar la libertad, así como la importancia de poder considerar algo valioso.

De esta manera, consideramos que libertad y la equidad son dos conceptos que se interrelacionan, y que se influyen mutuamente. La equidad, de acuerdo con Ricoeur, es el acto de juzgar en el plano de la

21. A. Sen, *Nuevo examen de la desigualdad*, op. cit., p. 33.

22. *Ibid.*, p. 29.

23. Bertely, *Los hombres y las mujeres del maíz*, p. 75.

24. Sen, *Nuevo examen de la desigualdad*, op. cit., p. 51.

sabiduría práctica, atendiendo al otro con rostro, con diferencias, con historicidad en un espacio y tiempo determinado.<sup>25</sup>

Por otro lado, el concepto de oportunidad real de Sen se convierte en un concepto puente para enlazar a los conceptos de libertad y justicia, puesto que para tener oportunidades reales, se requiere que los ciudadanos tengan opciones para lograr las oportunidades, la satisfacción de sus necesidades.

En este sentido, el planteamiento de Ricoeur sobre la equidad, nos alerta sobre la importancia de superar la idea de educación como una manera de lograr la justicia social y pensarla más desde un plano equitativo. Puesto que si los miembros de una comunidad no conocen más que su realidad inmediata, sus ideas sobre la vida buena (eticidad) son impuestas por el contexto particular de vida, ubicado en un tiempo y espacio determinado. Pero si la mirada se amplía rebasando la particularidad, rompiendo el cerco de lo contextual, entonces existe un conflicto de valores que cuestiona la validez y lo justo que son esas ideas sobre la vida buena del contexto específico en un plano más universal (moralidad). Así lo justo que al principio se siente como una obligación moral, luego se convierte en un aspecto legal que rige las instituciones dentro de la sociedad y se convierte en una norma.

Sin embargo, aplicar lo universal a lo particular genera fallas, por ejemplo, la educación como idea de justicia que se otorga en igualdad de oportunidades para todos, y que en esta igualdad los vulnerados no pueden alcanzar las oportunidades, entonces, se requiere de un criterio de equidad:

Donde la conciencia moral es requerida para plantear decisiones singulares en un clima de incertidumbre y de graves conflictos. El acto de juzgar que tiene relación con la sabiduría práctica, no es lo bueno (teleológico) ni lo legal (deontológico) es lo equitativo...Lo justo es lo equitativo, que revela la idea de lo justo en situaciones de incertidumbre y de conflicto, o para decirlo del todo, en el régimen de lo ordinario o extraordinario de lo trágico de la acción.<sup>26</sup>

Es decir, existe la equidad cuando se aplica la regla en el plano de la acción considerando las diferencias de los otros, aquellas diferencias que los hacen vulnerables, y para reconocer esa vulnerabilidad se

25. Ricoeur, *Le Juste*, *op. cit.*, p. 20.

26. *Ibid.*, p. 24.

requiere sensibilidad que proviene de los afectos y de la racionalidad. La equidad también implica una aceptación de la diversidad del otro y una responsabilidad con el otro que es vulnerado, lo cual requiere de acciones y decisiones en el campo de los asuntos públicos, esto es, de alguna manera, ejercer la ciudadanía.

### *Bibliografía*

- Bertely, María, *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Los papeles de la Casa Chata, México, D.F., 2007.
- Bobbio, Norberto, *Igualdad y libertad*, Traductor Aragón, Paidós-ICE/UAB, Barcelona, 1992.
- Bonfil Batalla, Guillermo. *México Profundo. Una civilización negada*. Grijalbo, México, D.F., 1994.
- Ferrajoli, Luigi, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Trotta, Madrid, 2004.
- León-Portilla, Miguel, en Natalio Hernández (coord.), *El despertar de nuestras lenguas Queman tlachixquetotlaholhuan*, Diana-Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2002
- Noriega, Margarita y Mariano, Teresa, *Migración, ciudadanía y escuela: miradas del norte y del sur: México, Francia, Argentina, Italia*. Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F., 2009.
- Ricoeur, Paul, *Le Juste*, Éditions Esprit, Paris, 1995.
- Sen, Amartya, *Nuevo examen de la desigualdad*, Traductor A. M. Bravo, Alianza Editorial, Madrid, 1999.
- Van Young, Erick, Debemos enfatizar la lucha indígena en la Independencia, en La Jornada, 25 de septiembre de 2008.
- Villoro, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1987.
- Warman, Arturo, *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 2003.



## GUERREROS NAHUAS: ¿TRAIDORES O CONQUISTADORES?

EVELIA TORRES SERVIN

Si se revisan las crónicas de la conquista se nota que han subestimando la participación indígena, hechos que hasta hace muy pocos años se ha empezado a estudiar, es importante saber qué roles jugaron los indígenas en el campo de batalla.

En las cartas del Adelantado Pedro de Alvarado a Hernán Cortés, sobre sus conquistas en las Tierras Altas de Guatemala, se habla que los españoles iban acompañados por “indios amigos”, quienes como guías exploraban los caminos que debían atravesar las expediciones, yendo como punta de lanza y, en consecuencia, eran los primeros en recibir el ataque por parte de los nativos de aquellas tierras. Lo cual hace referencia particular a la participación indígena durante la guerra, no como parte de una encomienda, sino como parte del ejército.

En los documentos del Archivo General de Indias se advierte que a estos indígenas se les reconocía como guerreros, y se hace alusión a las condiciones que enfrentaron durante su colaboración con los españoles, generando a su vez una influencia en los territorios conquistados

Los aliados indígenas que participaron en la conquista no estaban escapando del colonialismo, lucharon para recuperar los privilegios perdidos durante las guerras de conquista, e incluso algunos de ellos que perdieron antes de la llegada de los españoles, razón por la cual ayudaron a estabilizar la creación de la sociedad colonial.

*Guerreros nahuas: ¿conquistadores o traidores?*

¿Los aliados indígenas son traidores o conquistadores?

Quiero iniciar con esta pregunta para replantear la forma en la que se hizo el discurso de los sucesos que ocurrieron durante el descubrimiento y conquista de América, donde se han manejado distintos puntos de vista, ya sea desde los vencedores hasta la llamada “visión de los vencidos”. Una narración que muchas veces ha omitido los matices que envuelven dichos pasajes de la historia, subestimando la participación indígena en el campo de batalla.

Se omite la participación indígena en la historia de la conquista por ser son considerados traidores al estar en el bando español y se excluye sus acciones desechando sucesos importantes que constituyen nuestra cultura. Se olvida su calidad de guerreros, su nobleza y la posición que tenían en la sociedad, un trato muy distinto al que la historia oficial propone. Esto conforma una memoria que se ha hecho a un lado de la patria.

*Entonces debemos considerar: ¿Ellos eran traidores? ¿A quién?*

El contexto social de la época prehispánica no muestra que fueran una sola sociedad, que vivieran en unidad con la que se identificaran. Había conflictos, grupos sometidos que habían perdido privilegios y pagaban un tributo a la Triple Alianza. Otros que se mantenían separados de esta situación. No había tal homogeneidad para considerarlo como una nación nahua.

Entonces, los aliados indígenas que participaron en la conquista no estaban escapando del colonialismo, lucharon para recuperar los privilegios perdidos, ya sea antes de la llegada de los españoles o durante las guerras de conquista. La presencia de estos aliados fue la que ayudo a estabilizar la situación y ayudo a conformar la sociedad colonial.

Al ser ellos parte de la sociedad colonial, les dio privilegios y rencores que los han sacado de la historia. Por ello, es necesario reedificar la acción de estos conquistadores indígenas para comprender mejor a nuestras etnias y entender nuestra historia de forma más completa.

*Conquistadores:*

La primera muestra de la participación indígena en la conquista queda registrada en las cartas de los Adelantados ya que se habla que los españoles iban acompañados por “indios amigos” también llamados “mexicanos”, quienes daban consejos y servían como guías; exploraban los caminos que debían atravesar las expediciones, yendo como punta de lanza y, en consecuencia, eran los primeros en recibir el ataque por parte de los nativos de aquellas tierras. Lo cual hace referencia a que no eran parte de una encomienda, sino integrantes del ejército conquistador.

Esto plantea varias preguntas: ¿quiénes eran estos “indios amigos?”, ¿en qué calidad iban?, ¿cuál era su labor en el campo de batalla? y ¿en qué condiciones viajaban?

Para responder estas preguntas se realizó una investigación en los documentos del Archivo General de Indias, donde se advierte que a estos indígenas se les reconocía como guerreros, así se hace alusión a las condiciones que enfrentaron durante su colaboración con los españoles, generando a su vez una influencia en los territorios conquistados.

Se consiguió reconocer entre los conquistadores a capitanes indígenas y los pueblos aliados, quienes contribuyeron de forma contundente a la conquista y establecimiento español.

Es fácil encontrar las referencias de la labor de los tlaxcaltecas, pero se les asigna bajo el término de auxiliares, reduciendo su labor como mera ayuda al ejército conquistador. Y nombrándolos como si hubieran sido el único pueblo que se les hubiera unido después de ser derrotados.

Pero la historia muestra que mucho antes de la alianza tlaxcalteca, se realizaron varias antes, una treintena de pueblos había acudido a Villa Rica a entablar alianza con este ejército. Entre los cuales se encontraba Cempoala, cuyo señor, el llamado Cacique Gordo, les informo quienes podían tratar de establecer vínculos son Tlaxcala, porque eran enemigos mortales de los mexicas. Les dio guerreros e intérpretes para que en su camino les ayudaran a hablar con los pueblos aliados de Cempoala, y para que éstos les prestasen alimentos y alojamiento durante su trayecto.

No vencieron a los tlaxcaltecas, pero consiguieron demostrarles que eran capaces de derrotar a los mexicas y aceptaron la alianza. La cual fue el mejor apoyo que consiguieron en su camino hacia la capital mexicana.

En el camino, los españoles fueron ganando la ayuda de distintos guerreros tales como: cholultecas, chuzilas, xochimilcas, tezcocas, zapotecas, mixtecas, quauquecholtecas, oaxaqueños, chalcas, entre otros. La situación en el campo de batalla generó distintas acciones, así que algunos que habían empezado siendo parte de encomienda méritos en la batalla se volvieron guerreros conquistadores, tal es el caso de mexicas y más adelante algunos grupos mayas.

Dixo [...] se acuerda que en su pueblo deste testigo chalcotamanalco se juntaron los caçiques y prencipales del d[ic]ho pueblo diziendo quel gran capitán que avia ganado a mexico enbiava a don pedro de alvarado a conquystar la provincia de guatimala e que ansía perçibieron los capitanes e yndios que avian de venyr con el del casa uno de los pueblo de mexico y taxcala [...] yndios mexicanos y taxcaltecas y de los demas pueblos [...] les mando que vinyes en çiertos yndios de cada pueblo y ansy vinyeron mucha cantidad de gente de yndios con el d[ic]ho don pedro de alvarado a la d[ic]ha conquista de guatimala entre los quales venyan los d[ic]hos capitanes y muchos parientes y deudos y todos con sus armas e algunos por tamemes que trayan petacas y comya para los españoles.

Fueron llamados a la conquista, se les pidió que fueran a otras tierras y ayudaran a expandir el poder de la corona española, por tanto, no puede ser puesta en duda su calidad de conquistadores. Desempeñaron su papel e incluso se establecieron en aquellas tierras que los mandaron a conquistar.

Entre las labores que desempeñaron se debe tener en cuenta que los pueblos aliados otorgaron muchísima gente para las campañas de conquista, que no se limitó a participar como guerreros conquistadores, sino también incluyeron la presencia de aliados no combatientes, quienes se encargaron de guiarlos y ser: espías, intérpretes, cocineros, tamemes (cargadores) y lo que hiciera falta en el camino.

Los espías recorrieron los campos para prevenir las posibles trampas o emboscadas del enemigo, asimismo buscaban a los aliados comerciales o cualquiera que les diera información de la región. La información de los aliados indígenas fue una herramienta vital durante el periodo de la conquista, de ahí el valor del trabajo de los guías, quienes ayudaron a los españoles a moverse por territorios desconocidos. Les encontraron lugares donde pudieran tener refugio y agua, el camino correcto que evitara que se extraviaran y perecieran en las sierras, así como información respecto a montes o selvas que atravesaban.

Los pochtecas (comerciantes) pudieron ser dichos guías, ya que los caminos que se usaron durante la conquista tuvieron importancia comercial en la época prehispánica tanto para los teotihuacanos y toltecas, así como para los mexicas. Los comerciantes podían entrar primero a los pueblos, con el pretexto de hacer negocios, y así conocer los puntos de defensa de dichas localidades.

En el Lienzo de Quauhquecholan se muestra a indígenas cargando paquetes en sus espaldas (que podrían ser comerciantes o mensajeros) y que iban por delante, hacia el pueblo que los españoles señalaban, mostrando de esta manera la participación de los guías, espías y mensajeros. El trabajo de los aliados indígenas consistía en llevar a los españoles hacia delante, por ello hicieron frente a los obstáculos y trampas de los pueblos a los que se enfrentaban:

Los d[ic]hos mexicanos y taxcaltecas sirvieron e ayudaron mucho a los españoles porque yvan siempre delante descubriendo tierra e sino fuera por hellos pereçieran muchas vezes porque los yndios henemygos les thenyan puestas çeladas y muchos hoyos hechos donde el que caya no podia escapar lo qualdes cubrian los dichos yndios.

Sobre su trabajo como intérpretes o “lenguas”, el caso más conocido y mencionado en las crónicas fue el de Malinche. Ella, junto con Jeró-

nimo de Aguilar, se encargaba de hablar con los aliados de la región y explicarles a los españoles los usos y costumbres del territorio. Pero ellos no eran las únicas “lenguas” (intérpretes) con las que contaba el ejército español, señala Bernal Díaz del Castillo que el cacique Gordo de Cempoala, Veracruz, les dio dos intérpretes para que fueran primero con sus amigos y les explicaran quienes eran y fueran bien recibidos.

Durante el proceso de conquista y pacificación tradujeron el mensaje español al náhuatl y llevaron los requerimientos de paz, estuvieron presentes en las alianzas e interpretaron las costumbres de la región a los españoles. Representaciones de Malinche sirviendo como intérprete de Hernán Cortés se encuentran en los Lienzos de Tlaxcala y de Analco.

Los pueblos “mexicanos” conservaron el uso del náhuatl como un medio de posicionarse a sí mismos dentro del sistema colonial y mantener la separación con los nativos; incluso algunos indígenas usaron el náhuatl para consolidar su posición en el sistema legal español. Sin embargo, el náhuatl no reemplazó a los idiomas nativos de la región.

La introducción de nuevos conceptos europeos en el lenguaje nativo fue en muchos casos a través del náhuatl antes que, en la lengua maya, por ejemplo, haciendo que se organizaran algunas de las ideas prehispánicas de los indígenas. Por lo cual, los “mexicanos” perdieron el uso del náhuatl para el siglo XVIII, pues al ser los primeros que entraron en contacto con los españoles y conociendo el castellano podían cuidar las condiciones de sus contratos, sin la necesidad de traductores. Al principio de la conquista, la presencia de indígenas libres dio pauta a la forma legal de las naborías, que era el repartimiento de cierto número de indígenas en calidad de criados, para el servicio personal-doméstico.

El Lienzo de Analco muestra a mujeres indígenas que estaban moliendo maíz en medio de las guerras de conquista. También se puede encontrar a dos nativos, un hombre y una mujer, que cargaban canastas pesadas de maíz desde un granero. En las crónicas de los conquistadores se habla de “los trabajos de hambre” que padecieron en su camino, tal como lo menciona el testimonio de Francisco Castellón, vecino y regidor de la ciudad de San Salvador:

Fueron los d[ic]hos yndios mexicanos y taxcaltecas a las conquistas de las çiudades e villas [...] murieron muchos dellos asi capitanes como maçeguales e passaron en las d[ic]has conquistas muchos peligros e neçesidades porque los naturales Rebeldes avian alçado los bastimentos e los escondian y no hallavan de comer e que en las d[ic]has conquistas los d[ic]hos yndios sirvieron en todo lo que se ofrecio e que las d[ic]has conqyistas duraron muchos años.

La trascendencia del trabajo de los cocineros era que se encargaban del cuidado de las provisiones durante el viaje. Entre los familiares de los conquistadores indígenas que migraron a Centroamérica, se tiene a mujeres y niños, quienes viajaron junto a las fuerzas conquistadoras, quienes tenían el rol de preparar los alimentos (“gallinas de la tierra”, maíz, frijoles y otros del gusto de los españoles), cargar los suplementos y ayudar a mantener las nuevas bases españolas de Iximché y Olinstepeque.

Por otra parte, los españoles no hubieran llegado tan lejos si ellos mismos hubieran tenido que cargar con todos sus pertrechos de guerra o el de cocinar los distintos tipos de alimento que conseguían de los pueblos, pues no habrían sabido separar de lo comestible de lo venenoso, era necesario contar con aliados que se encargaran de la comida (cocineros) y la transportación de los implementos de la guerra (tamemes) para el avance español.

Respecto a su trabajo como cargadores, Don Pedro de León expresa: “que los d[ic]hos yndios mexicanos y taxcaltecas demas de ayudar en la guerra como d[ic]ho tiene se cargavan con bastimentos e pertrechos de guerra e con los heridos.” Bernal Díaz del Castillo describe la presencia de los tamemes en el capítulo XLV:

Y otro día de mañana salimos de Cempoal, y tenía aparejados sobre cuatrocientos indios de carga, que en aquellos partes llaman tamemes, que llevan dos arrobas de peso a cuestras y caminan con ellas cinco leguas; y desde que vimos tanto indio para carga nos holgamos, porque de antes siempre traíamos a cuestras nuestras mochilas [...] Y doña Marina e Aguilar, nos dijeron, que en aquellas tierras, que cuando están de paz, sin demandar quien lleve carga, los caciques son obligados de dar de aquellos tamemes; y desde allí adelante, donde quiera que íbamos demandábamos indios de carga.

Se puede encontrar múltiples referencias sobre el trabajo de los tamemes en las crónicas de los conquistadores y los lienzos de la época. Era tan importante el trabajo de los cargadores que, en marzo de 1527, Pedro de Alvarado contaba con 500 o 600 indígenas soldados y tamemes del centro de México.

Domingo Juarros y Francisco Ximénez refieren que los “mexicanos” iban como “gastadores” (soldados que se encargan de abrir la marcha y trincheras), al respecto el AGI-Justicia 291,1:68v:

D[ic]ho adelantado a muchas entradas y vio que los d[ic]hos yndios entendian enranchar abrir camynos e otros servicios pertheneçientes a las d[ic]has jornadas e yvan a traer los yndios Rebeldes de paz e conquyсталlos con toda fidelidad e diligencia hazian lo que d[ic]ho governador don pedro de

alvarado y sus capitanes se mandavan.

Con relación a la función de guerreros, Pedro de Alvarado expresa que los tlaxcaltecas y cholultecas, con arcos y flechas, perseguían a las fuerzas que huían hacia las arboledas, allá donde los españoles no podían seguir:

Y allí comenzamos a romper por ellos, y los desbaratamos por muchas partes, y les seguí el alcance dos leguas y media, hasta tanto que toda la gente había rompido, que no llevaba ya nada por delante, y después volvimos sobre ellos, y nuestros amigos y los peones hacían una destrucción la mayor del mundo, en un arroyo, y cercaron una sierra rasa, donde se acogieron, y subiéronles arriba y tomaron todos los que allí se habían subido.

Las ciudades se defendían abriendo zanjas (hoyos o pozos de lodo que recibían el nombre de jul) que tenían estacas filosas en el fondo y que eran cubiertas con la hierba, construyendo vallas de maderos rojizos (coxtum). Era labor de los aliados indígenas (los gastadores) abrir estos caminos, arriesgando la vida por tapar estas trampas, ya que eran blancos de las flechas que les lanzaban los pobladores para impedir su trabajo:

Y vino el Adelantado Don Pedro de Alvarado con sus soldados y entraron por Chuaraal; traían doscientos indios tlascaltecas y taparon los hoyos y zanjas que habían hecho y pusieron los indios de Chuaraal, con lo cual los españoles mataron a todos los indios de Chuaraal que eran por todos tres mil los indios que mataron los españoles.

La labor de los aliados indígenas fue ardua, no sólo en el campo de batalla, tuvieron que defender sus derechos y privilegios ante la corona, en las audiencias y con los vecinos. Hicieron respetar sus derechos y fueron reconocidos como conquistadores.

Porque aún con todas las promesas, no se respetaba la ley que decía que los aliados indígenas no debían ser maltratados o molestados por ningún español, un ejemplo de estas injusticias se encuentra en el AGI-Justicia 300, Gracias a Dios en 1544:

Este testigo byo q[ue] un yndio mexicano byno al d[ic]ho adelantado [Montejo] ensangretado por las narices a quejarse de q[ue] le hiziese justicia de un español q[ue] le avia herido y d[ic]ho adelantado hizo llamar al español e le rryno [riñó] de palabras e no hizo otro castigo.

La justicia inmediata era para los españoles, mientras los aliados luchaban a cada paso por el reconocimiento de sus derechos. Sin embargo, su

presencia como conquistadores fue patente en las sociedades en las que se establecieron, dejando una huella que continua hasta la fecha.

Al respecto de los privilegios que obtuvieron a cambio de su trabajo en la conquista, fueron el de ser considerados hidalgos, con ello el uso de escudos de armas que servían para reconocer su estatus como parte de la clase dominante, estar libres del servicio personal o de encomienda, el poder utilizar armas y caballos, crear poblados y tener un gobernador de su etnia. Conservaron el uso del náhuatl para separarse del resto de los indígenas y éste se convirtió en la lengua franca tanto en la Nueva España como en el antiguo reino de Guatemala.

El establecimiento de pueblos por los aliados “mexicanos” fue en los alrededores de las ciudades españolas y nativas, para mantener una frontera de seguridad que protegiera a los españoles. Se les reconocieron derechos a pesar de tener un lugar ambiguo en la administración colonial, eran considerados indios, pero con una condición más alta que la de otros grupos nativos, ya que eran poseedores del derecho de ser considerados conquistadores, participación en las danzas de conquista, estar exentos del servicio laboral obligatorio y del pago de la mayoría de los tributos que el resto de los nativos tenía que realizar a la corona española.

Los trabajos que se han publicado hasta ahora sólo han mostrado la labor de conquista y su reconocimiento como guerreros, sin embargo, han dejado de lado la influencia que ejercieron estos conquistadores indígenas al estar presentes como parte del ejército invasor y estar en la conformación de la sociedad colonial.

Los aliados indígenas se mostraban en los lienzos muy cercanos a los Adelantados, sus privilegios les permitían portar armas españolas y montar a caballo. La educación de los hijos de los señores se vio profundamente transformada y hubo cambios y adaptaciones que se han dejado a un lado, por un falso sentimiento de nacionalismo, que lo clasifica como traición y no como parte de nuestra historia.

Aún queda por estudiar la autoridad ejercida por los indígenas conquistadores, así como explorar una nueva forma de interpretar la historia colonial y la situación social durante ésta, una rama de la historia que ha comenzado a ser de interés para un mejor conocimiento de la historia latinoamericana.

### *Bibliografía:*

De Alvarado, Pedro. *Relación hecha por Pedro de Alvarado a Hernando Cor-*



- tés, en que se refiere las guerras y batallas para pacificar las provincias del antiguo reino de Guatemala.* Porrúa, México, 1954
- Díaz del Castillo, Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, Porrúa, México, 1989.
- El lienzo de la conquista Quauquechollan. A Chronicle of conquest, Universidad Francisco Marroquín-Banco G y T Continental, Guatemala, 2007
- Ximénez, Francisco. *Historia de la provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala de la orden de los predicadores.* Consejo Estatal para la Cultura de las Artes en Chiapas, México, 1999.
- Frans Blom, “El Lienzo de Analco”, en: *Cuadernos Americanos*, México, noviembre-diciembre, núm.6, año IV, v. xxiv, 1945, pp. 125-136.
- Cortés, Hernán. *Cartas de relación.* Porrúa, México, 1985.
- Matthew, Laura E. y Oudijk Michel (coord.). *Indian Conquistadors. Indigenous allies in the conquest of Mesoamérica*, University of Oklahoma Press, Estados Unidos, 2007
- Oudijk, Michel. *El Fiscal con los yndios Mexicanos, Tlascatecas y Çapotecas del Reyno de Guatemala sobre pago de tributos. Trascrición de Michel Oudijk del Archivo General de Indias rama Justicia 291, 1. El manuscrito fue compuesto entre 1564 y 1568, con la ayuda de abogados españoles y consta de un total de 423 folios.* (Por publicar)
- William Sherman, “Tlaxcalans in Post-Conquest Guatemala”, en *Tlalocan*, vi: 2, México, 1970, pp. 124-139.

## EDUCACIÓN, CONOCIMIENTO Y... ¿CULTURA?

JUAN ROBERTO CERVANTES VÁZQUEZ

### *Introducción*

La educación ha sido uno de los temas principales en nuestro país, es uno de los aspectos que pese a los recortes presupuestales, más recursos económicos consume, una de las figuras a la que la sociedad más energía invierte y, sobre todo, un tópico que todos, o casi todos, localizamos como trascendental para la sociedad, para el mejoramiento del país y se le reconoce como base fundamental para el desarrollo humano. Entonces, ¿por qué la estructura educativa es deficiente?, ¿por qué a pesar de los esfuerzos la situación parece no mejorar?

El siguiente texto es fruto de una reflexión que surge a partir de tratar el tema educativo como docente de bachillerato, universidad y posgrado, pero también como parte de la formación continua y cotidiana, incluyendo la tarea investigativa asesorando alumnos en diversos temas que tienen que ver con el ámbito educativo. En este sentido he tenido la suerte de convivir con especialistas, textos y visiones diversas sobre el tema; en esta variedad he topado con la opinión general que el momento educativo en México es prácticamente incomprensible, ¿cómo, teniendo la inversión y personal académico, en la cantidad que se tiene, tenemos problemas educativos de variada índole? Y si desean los podemos repasar brevemente, podemos tratar la calidad educativa, la desigualdad de oportunidades, la disparidad de criterios en cuestiones de evaluación y trato con los alumnos, la politización magisterial y de la educación y así podemos continuar por horas y derivar problemáticas de estas en una tarea casi infinita.

En la actualidad se utiliza la expresión de *sociedad del conocimiento* para distinguir nuestra época y, válgase la redundancia, nuestra sociedad. Este término se emplea para definir las transformaciones sociales en red, la circulación de información y la capacidad de consultarla<sup>1</sup>; así mismo se ha utilizado para determinar las transformaciones globales en sus diferentes campos, haciendo notar la complejización del proceso y formas

1. Véase: Krüger, "El concepto de la Sociedad del Conocimiento".

que dan lugar a las estructuras actuales<sup>2</sup>. En este sentido la educación se concibe como un elemento formativo, universal y necesario para el avance social y económico del mundo<sup>3</sup>; pero aquí cabe el primer punto a tratar, ¿desde dónde se ve a la educación? Obviamente se le observa desde el sistema desde donde es creada, la educación de la que vamos a hablar en estos momentos es un producto de la globalización y concretamente del sistema capitalista, es decir, en términos reales se educa para ser insertado en un sistema del cual se es parte<sup>4</sup>, siendo aprendices, ejecutores y reproductores sistémicos.

Desde este punto de vista la educación forma parte del poder, puede ser una herramienta que impulse cambios, pero de entrada es uno de los mecanismos alienantes más importantes de los cuales dispone el sistema capitalista y, en algún momento, también lo fue de los estados<sup>5</sup>. La educación cobra un sentido alienante, estructurante y funcional y, vista de este modo, cobra sentido la fenomenología que observamos en México con la ella, es resultadista más que formativa, vemos alumnos más preocupados por la calificación que por lo aprendido; funcionarios que llenan estadísticas de logros educativos sin importar la calidad de las personas involucradas; la escuela y la formación académica en México es más requisito de supervivencia que una herramienta de vida<sup>6</sup>.

Aunado a esto notamos un aparato burocrático magisterial, el cual ha politizado a la educación, mostrándola como rehén de los intereses económicos y privilegios deseados por el Estado y agremiados al magisterio; las reformas educativas se manifiestan en reformas laborales, se visualiza en el estira y afloja de favores, acciones y acomodos de personas volviendo este aparato en un sistema clientelar<sup>7</sup>. Bajo este esquema la desigualdad cobra sentido y se justifica, pero no sólo eso, sino que se retroalimenta, la muestra como una necesidad de cambio y lo convierte en un campo con fines de lucro y gasto.

A continuación se darán algunas consideraciones que podrían propiciar un cambio educativo más de acuerdo a las necesidades reales, no del poder, en cuestión educativa, desde el humanismo, buscando un debate desde las bases para la creación de una educación formativa desde

2. Motta, "Complejidad, educación y transdisciplinariedad", p. 11.

3. Safransky, "El individuo y su sistema inmunológico", p. 80.

4. Rodríguez, "Una educación (transdisciplinar) para nuestro

5. Foucault, "Clase del 7 de marzo de 1979", p. 224.

6. Dresser, "Como hemos sido", p. 38.

7. Tirado, "La educación en México," p. 602.

temprana edad y no sólo en la etapa final de la escolaridad, visualizar distintos escenarios y respetando la carga cultural de las sociedades.

### *Educación, ¿conocimiento o anecdotario?*

En líneas anteriores mencionamos la consideración de que nos encontramos en una sociedad del conocimiento; un enorme torrente de información nos bombardea casi en cada momento, las actuales redes sociales logran una conexión inmediata con casi cualquier parte del mundo, las noticias circulan con vértigo aterrizando en computadoras, celulares, ipods y demás dispositivos móviles<sup>8</sup>, pero ¿realmente somos una sociedad del conocimiento? En efecto, actualmente la conexión mundial por medio de Internet es impresionante, pero al parecer estamos lejos de ser una sociedad del conocimiento.

La información aparece como un bombardeo multimedia que satura los sentidos de quien la capta, la velocidad de la presentación de esta le da una efímera importancia y un delgado sentido a las cosas que lleva a la irreflexión social; pasan y quedan como anécdotas casi borrosas de un tiempo el cual cuesta localizar, la figura se vislumbra difusa en un fondo lleno de datos y hechos los cuales circulan en todos los sentidos<sup>9</sup>; así como la mercancía la información llega al consumidor el cual toma del anaquel virtual lo que le es útil, aunque no tenga claro para qué, otorgando fantasías de sabiduría y socialización aunque no se sepan las cosas, o no se trate con nadie<sup>10</sup>.

En esta realidad para muchos jóvenes es más importante, e incluso simbólico, el gadget o dispositivo electrónico conectado a la red que la información; observamos entonces una superposición del prestigio por el poseer que por lo que se puede obtener con los distintos dispositivos, enmarcando este periodo por el alto grado de consumo material e informativo<sup>11</sup>. El tiempo de contemplación e integración informativa se hace corto o en muchos casos desaparece, creando un conocimiento parcial o fragmentado de las cosas; incluso se puede presentar un desconocimiento del propio lugar o espacio físico, priorizando el espacio virtual

8. Lara, Crowdsourcing. Cultura compartida, p. 27.

9. Rodríguez, "Una educación (transdisciplinar) para nuestro tiempo," p. 14.

10. 118 Bauman, "Octubre de 2010", p. 73.

11. Bauman, "El síndrome de la impaciencia", p. 22.

donde el correr informativo aparece y desaparece como un fantasma de producción masiva, sin dar lapsos para digerir lo visto es estos espacios<sup>12</sup>.

La educación no ha quedado exenta de esta cotidianidad, la profundidad es rechazada en pro de una superficialidad fantasiosa; en este sentido en la educación se ve nutrida de un grueso de alumnos que juegan con la información sin reflexionarla ni asimilarla, alejándolos del conocimiento y acercándolos al anecdotismo<sup>13</sup>. Bajo este enfoque el campo educativo se ha visto bombardeado de información; podemos encontrar programas de asignaturas cargados de datos, con un marco amplio de contenidos importantes pero sin la profundidad necesaria para llegar a una asimilación y práctica cotidiana. Pero, ¿a qué se debe este fenómeno? La educación en términos generales ha sido tratada como un problema social, poblacional y nacional, al ser un problema las soluciones pueden caer de manera indistinta en el campo cuantitativo, es decir, se le relaciona con la categoría de lo complicado<sup>14</sup>.

La educación al ser tratada como algo complicado se puede sesgar al área estadística y tratar de resolverlo de forma fragmentada o material, esto podría parecer inocente, pero si observamos más a profundidad nos lleva a evaluar la infraestructura y la estructura relacionada con esta problemática, de allí se corre el riesgo de caer en prácticas resultadistas o materiales dejando de lado las cualidades de la realidad presentada<sup>15</sup>. Es decir, la planeación y estructura de las soluciones caen en las cantidades (de quién sabe qué cosas) de las cuales se pueden disponer para resolver la problemática, la solución se encuentra en el aumento de horas, de materias, de salarios, de personal, de escuelas, de trabajo y más, cayendo en respuestas que no corresponden a lo verdaderamente esencial, provocando la descontextualización de un sistema educativo en relación con la población que atiende<sup>16</sup>.

Con lo anterior no se le resta importancia a las condiciones materiales que el campo educativo contiene, pero ¿qué cambiaría si en vez de problematizar la vemos como un fenómeno, un hecho sociocultural? Para esto debemos llegar, en el caso de México, en la despolitización de la educación; a partir de esto podemos proponer a la educación como un hecho que implica la transmisión y práctica de conocimientos y habilidades, los cuales buscan la formación de un ser funcional en un

12. Krüger, "El concepto de la Sociedad del Conocimiento."

13. Rodríguez, "Ciudadanos con tecnología incorporada. Educación," p. 88.

14. Tirado, *La educación en México: Un fracaso monumental*, p. 601.

15. Motta, "Complejidad, educación y transdisciplinariedad", p. 7.

16. Krüger, "El concepto de la Sociedad del Conocimiento."

determinado contexto cultural y social<sup>17</sup>. En esta primera concepción regresamos la educación al campo de la cotidianidad; en este orden de ideas no es necesaria la solución, sino la adaptación y la incorporación de herramientas que hagan más efectiva y expandan la tarea educativa<sup>18</sup>.

Una de las críticas más recurrentes que encontramos entre algunos expertos de la educación es la inversión económica y de energía, pareciera que nunca es suficiente y que siempre se necesitan más y más recursos; desde la postura que aquí se expone la incorporación, y no la imposición, de elementos como la tecnología que dependerán de las necesidades y condiciones de los grupos sociales, formando un uso de esto como herramientas y no como fundamentos del acto educativo, a partir de esto podemos hablar de una formación continua que, incluso, llegue a una verdadera asimilación por parte de los individuos<sup>19</sup>.

La tecnología ha sido tomada como un mal necesario, un distractor que hasta los maestros utilizan en sus ratos de ocio o para socializar; expuesta de esta manera lo tecnológico aparece como un cáncer que hay que erradicar cayendo en dobles discursos<sup>20</sup>; un ejemplo de esto lo podemos ver en los cursos impartidos por la Secretaría de Educación de Veracruz, en los cuales se incita al maestro para que utilice en el salón de clases materiales como laptops, tablets o smartphones con el fin de involucrar a la tecnología en el proceso educativo, pero contradictoriamente se siguen aprobando reglamentos escolares donde queda prohibido el uso de elementos tecnológicos dentro del salón de clases, esto tanto por parte del alumno como del maestro.

En este escenario podemos observar que la tecnología ha sido impuesta a un ambiente que no está preparado para trabajar con ello, los gadgets pierden sentido, no son herramientas sino aspectos que se deben aniquilar del escenario educativo, pocos alumnos muestran la habilidad de manejo más allá de las redes sociales, Wikipedia, el rincón del vago o demás sitios de consulta populares<sup>21</sup>. La invasión tecnológica llega por todos los frentes a un sistema educativo que así como exalta sus ventajas lo vuelve negativo al grado de prohibirlo, el problema es atacado por medio de la saturación tecnológica pero esto no ha sido

17. Rodríguez, "Una educación (transdisciplinar) para nuestro tiempo", p. 12.

18. Rodríguez, "Ciudadanos con tecnología incorporada," p. 90.

19. De la Peña, "¿Sirven de algo las redes sociales en el sector cultural?," p. 104.

20. Tirado, *La educación en México: Un fracaso monumental*, p. 600.

21. Rodríguez, "Una educación (transdisciplinar) para nuestro tiempo," p. 13..

efectivo<sup>22</sup>, se siguen presentando alumnos en educación básica sin capacidad de análisis, de reflexión, con un manejo efímero de la información, resultadistas (sólo buscan la benevolencia de la calificación aprobatoria) y sin sentido creativo o de originalidad, lo que desemboca en alumnos poco preparados para la educación superior<sup>23</sup>.

### *¿Cultura y educación?*

En esta parte de la reflexión se hace necesario incluir un elemento que, desde la perspectiva del Estado no se ha tomado en cuenta, y es la cultura. De manera discursiva este elemento sigue siendo relacionado con el folklore, con las costumbres, con lo arcaico y con aquello que frena el progreso<sup>24</sup>; se desconoce como elemento dinámico, su carácter de transformación a partir de la incorporación de elementos diversos (o aculturación); así mismo no se le toma en cuenta como parte de los procesos adaptativos del ser humano; es la brújula que proporciona certezas dentro de la incertidumbre<sup>25</sup>; la cultura, en este sentido, da las formas en las que interaccionamos con el mundo, pero también aporta la maneras en que se adoptan los elementos que apoyan a los grupos sociales en la adaptación contextual.

El olvido de la cultura en la práctica educativa lleva a la imposición de modelos, contenidos, estructuras e, incluso, formas de trabajo que se descontextualizan en el lugar; las desigualdades sociales, económicas y culturales entonces no son obstáculos o problemáticas a resolver en favor de una homogenización, sino factores de diversificación que llevan a respuestas más coherentes con el contexto de aplicación del modelo educativo<sup>26</sup>; aquí se hace necesario no hablar de un solo modelo sino de modelos, o sea, abrir el abanico para incorporar la diversidad a la formación educativa en las instituciones, creando un ambiente de incorporación y no de imposición y choque<sup>27</sup>.

Para esto es necesario cambiar múltiples concepciones, pero tal vez una de las más importantes es la del control; en la medida que buscamos

22. Tirado, *La educación en México: Un fracaso monumental*, p. 607.

23. Mangabeira, "El tiempo y la experiencia," p. 92.

24. Bartra, "Sangre y tinta del kitsch tropical," p. 17.

25. Bauman, "Enero de 2011", p. 174.

26. Bauman, "El conocimiento", p. 28.

27. Mangabeira, "El tiempo y la experiencia," p. 102.

controlar la problemática educativa podemos caer en formas violentas de manifestación social; el choque de intereses y la politización hacen aparición como actores principales perdiendo la noción del desarrollo social, hay una superposición de elementos a la formación, capacidad y cualidades del ser humano que se está formando<sup>28</sup>; tomada así la educación se convierte en un juego de poder, donde el ser humano pasa a un segundo o tercer término.

En cambio cuando hablamos de manejo educativo hacemos referencia a un trato más cercano al humanismo; se toma a la cultura como base para el modelo y tal vez, si el grupo social así lo quiere y necesita, también como un motor que provoque cambios significativos de orden social<sup>29</sup>; se amplía la capacidad de respuesta de las diferentes instituciones educativas en la medida que la diversidad no es rechazada, sino adoptada y adaptada en un proceso educativo y formativo, abriendo así también el marco de adquisiciones culturales que los individuos pueden hacer<sup>30</sup>. La cultura en este sentido sería la guía para las necesidades educativas y formativas de las diferentes sociedades.

Este cambio conceptual nos lleva a plantear la educación no como un problema a resolver, sino a considerarlo como un proceso sociocultural complejo;<sup>31</sup> a partir de esto la atención ya no es en cantidad sino en la cualidad, haciendo caso de las particularidades sociales y en el detalle ya que, de lo contrario, correremos el riesgo como profesionales de caer en prácticas y teorías “vulgares”, que promuevan la deshumanización y fragmentación de la educación<sup>32</sup>; ante esto surgen dos preguntas para las cuales no existen respuestas concretas, la primera de ellas es ¿qué clase de educación o formación se da en las diferentes instituciones educativas de México? Seguida a esta, ¿en dichas instituciones se educa, se forma, se capacita o se simula?

Continuando con esta reflexión podemos considerar que una educación basada en la cultura puede llegar a ser una herramienta del conocimiento; en una primera instancia promueve algo que denominaremos endoconocimiento, que es el manejo informativo y práctico de los contextos personales, sociales y ambientales que el individuo tiene en su propia realidad; en una segunda instancia está el exoconocimiento, lo cual es el manejo informativo y práctico de los contextos sociales y

28. Boudieu, “El oficio aplicado a un campo”, p. 77.

29. Rodríguez, “Una educación (transdisciplinar) para nuestro tiempo,” p. 24.

30. De la Peña, “¿Sirven de algo las redes sociales en el sector cultural?” p. 101.

31. Maya, “Ciencia, cultura y medio ambiente.”

32. Bauman, “El síndrome de la impaciencia,” p. 24.



ambientales de otras realidades con las cuales se entra en contacto, con lo cual se abre camino a la interculturalidad, entendida esta como un estado de convivencia entre diferentes grupos favoreciendo la integración, asimilación y enriquecimiento de los implicados<sup>33</sup>.

Esta postura puede derivar en miembros sociales con mayor capacidad crítica frente a lo que el mundo plantea, pero también se acepta que puede acrecentar la visualización de contradicciones sociales lo cual no forzosamente es negativo, ya que se podrían explotar, explorar, crear y retomar capacidades creativas, adaptativas y valorativas a partir del fomento de la empatía social<sup>34</sup>, dando oportunidad a lo que muchos autores denominan como aprendizaje significativo a partir del humanismo. No se rechaza que la cultura en si es un discurso de poder, esto en la medida que da estándares, modelos, una cosmovisión y estratificación del mundo; pero se hace necesaria su desacralización para lograr los procesos de integración, reconociendo así un tema muy complejo, que es que la riqueza no está en la singularidad social sino en la diversidad de la humanidad<sup>35</sup>.

### *Bibliografía*

- Ángel Augusto Maya, "Ciencia, cultura y medio ambiente, *Cuadernos de Agroindustria y Economía Rural*, [en línea], 1991, Primer Semestre, No.26, <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/3330> 14, junio 2014.
- Bauman, Zigmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa, Barcelona, 2007.
- Bauman, Zigmunt. *Esto no es un diario*, Albino Santos Mosquera. Paidós, México, 2015.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México, 2004.
- De la Peña, José. "¿Sirven de algo las redes sociales en el sector cultural?", en: *Anuario AC/E de la Cultura Digital*, Acción Cultural Española, 2014.
- Dresser, Denise. *El país de uno. Reflexiones para entender y cambiar a México*. Grijalbo, México, 2015.
- Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica, México, 2007.

33. Motta, "Complejidad, educación y transdisciplinariedad", p. 19.

34. Bauman, "Marzo de 2011", p. 280.

35. T. Lara, Crowdsourcing. Cultura compartida. *Anuario AC/E de cultura digital*, p. 29.

- Karsten, Krüger. “El concepto de la Sociedad del conocimiento”, en: *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, [en línea], 2006, Vol. XI, No. 683, <http://www.ub.edu/gocrit/b3w-683.htm>, 8 junio 2014.
- Lara, Tiscar. “Crowdsourcng. Cultura Compartida”, en: *Anuario AC/E de Cultura digital*, Acción Cultural Española, 2014.
- Mangabiera, Roberto. *El despertar del individuo. Imaginación y esperanza*. Fondo de Cultura Económica, México, 2009.
- Motta, Raul. “Complejidad, educación y transdisciplinariedad”, Polis”, en: *Universidad de los Lagos*, 2002, Vol. 1, No. 3.
- Rodríguez, Antonio. “Una educación (transdisciplinar) para nuestro tiempo”, en: *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Universidad de la Rioja, 2014, II época, No. 93-94
- Rodríguez, A. “ Ciudadanos con tecnología incorporada. Educación y Tic,” TELOS100, Fundación Telefónica, 2015, febrero-mayo, No. 1.
- Safranki, Rüdiger. “¿Cuánta globalización podemos soportar?”, en: Gabas Tusquests, Raúl. 2013.
- Tirado, Felipe. “La educación en México: Un fracaso monumental. ¿México está en riesgo?”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2005, Vol 10, No. 25.

## EL SABER CAMPESINO EN LA UNIVERSIDAD, EN EL MERCADO LABORAL Y EN LA SOCIEDAD

MATEO MIGUEL GAONA LUNA  
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

Este trabajo aborda la forma en que el conocimiento campesino está situado en la sociedad mexicana contemporánea. Para ello, retomamos la experiencia de la UIEP en su quehacer por revalorar, sistematizar e impulsar la práctica del conocimiento campesino entre los totonacos de Huehuetla, Puebla. Posteriormente, hacemos un análisis de la posición que el trabajo campesino tiene en el mercado laboral, lo que evidencia la manera en que una situación estructural, al limitar la comprensión del ser campesino, restringe los esfuerzos por fortalecer el trabajo campesino en esta Universidad. Finalmente, hacemos una reflexión en torno a la necesidad de que la sociedad mexicana se sensibilice acerca del saber y el quehacer campesino para garantizar su suficiencia alimentaria.

### *Preámbulo intercultural*

Este escrito es intercultural, no sólo por el tema que aborda, sino por ejercicio que constituye. Nos explicamos. En 2013 se realizó el I Coloquio de Interculturalidad reconociendo a los actores de la diversidad cultural sobre el Campesinado y las Ruralidades tanto en México como en la ciudad de Puebla. En este encuentro quienes escribimos este texto tuvimos la oportunidad de intercambiar apreciaciones sobre un tema que nos es común: el conocimiento intercultural. Ambos estábamos desarrollando investigaciones en nuestras universidades y tenemos una adscripción étnica y cultural particular. Mateo es egresado de la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, es totonaco, vive en Francisco I. Madero, Huehuetla, Puebla, es asociado a la organización Herederos del Totonacapan A. C., está interesado en la promoción y defensa de los derechos humanos, tiene 25 años y es soltero. Guadalupe era estudiante de doctorado en Cs. Antropológicas en la Universidad Autónoma Metropolitana, es mestiza,

vive en la ciudad de Puebla, está interesada en la educación superior intercultural, tiene 34 años, está casada y tiene un hijo.

Realmente ambos teníamos un género, edad, etnia, lengua materna y rol social distinto. Sin embargo, también contábamos con semejanzas. Los dos provenimos de familias campesinas y sentimos un apego muy importante a la tierra y a la producción del maíz. Ambos, somos estudiantes de educación superior y hemos vivido la ruptura entre el ser profesionista y el ser campesino, así como su contraparte, es decir, algunos profesionistas que generan proyectos para revivificar el trabajo campesino. Estos asuntos salieron en una primera conversación y decidimos que sería una buena experiencia escribir juntos y compartir intereses e inquietudes. Así que en este sentido, este trabajo es un ejercicio intercultural, porque somos dos personas que han decidido compartir sus diferencias y similitudes para reflexionar sobre el lugar que ocupa el saber campesino en la universidad, en el mercado laboral y en la sociedad mexicana en general.

Para abordar esta cuestión hemos decidido retomar la experiencia de la UIEP en su quehacer por revalorar, sistematizar e impulsar la práctica del conocimiento campesino entre los totonacos de Huehuetla, Puebla. Dichas actividades han sido promovidas en todas las licenciaturas mediante proyectos de desarrollo con una cuádruple intención: vinculación, servicio social, titulación y conocimiento intercultural y sustentable. Posteriormente, hacemos un análisis de la posición que el trabajo campesino tiene en el mercado laboral, lo que evidencia la manera en que una situación estructural, al limitar la comprensión del ser campesino, restringe los esfuerzos por repuntar el trabajo campesino de los egresados, alumnos y profesores de esta universidad.

### *La labor de la UIEP en torno al trabajo campesino*

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) es el resultado de la puesta en marcha de una política superior intercultural promovida por el Estado mexicano. Fue creada el 8 de marzo de 2006 por Decreto del Congreso del Estado como un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Puebla. Está ubicada en la comunidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla en la sierra norte del estado de Puebla. Sigue el modelo de Universidad Intercultural propuesto por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el cual hace de la vinculación con la comunidad la función sustantiva

para atender su misión<sup>1</sup>.

En 2013 la UIEP ofrecía cuatro licenciaturas, a saber: a) Desarrollo Sustentable; b) Turismo Alternativo; c) Ingeniería Forestal Comunitaria, y; d) Lengua y Cultura. Actualmente la UIEP atiende a estudiantes hablantes de totonaco, náhuatl, popoloca, mixteco y español, asimismo cuenta con más de 137 egresados de las licenciaturas de Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable<sup>2</sup>. La UIEP tiene una planta docente en formación, algunos estudian la maestría y otros el doctorado. A pesar de que la mayoría de sus profesores son mestizos, hay una minoría de docentes de origen indígena. Su personal tiene distintos perfiles profesionales los cuales son adecuados para los distintos programas de estudio. Sus instalaciones están en óptimas condiciones, tienen laboratorios de cómputos y de pruebas de calidad de productos. También cuentan con un invernadero y terrenos para la plantación de algunos cultivos. La misión de la UIEP es:

Formar profesionales, intelectuales e investigadores a través de un modelo de educación basado en principio de sustentabilidad con enfoque intercultural que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos y culturas indígenas con los diversos sectores sociales en un marco de equidad, respeto y cooperación<sup>3</sup>.

Entre los objetos marcados en su decreto de creación se encuentra el “impulsar una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato a los estudiantes e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos”<sup>4</sup>. Considerando lo anterior, la UIEP tiene la responsabilidad de llevar a cabo actividades pedagógicas y de vinculación con la comunidad que pongan en diálogo los conocimientos tradicionales y científicos para promover el desarrollo del entorno inmediato de sus estudiantes.

La manera en que la UIEP cumple con esta labor es mediante la formulación, implementación y evaluación de proyectos de desarrollo comunitario. Dichos proyectos tienen una cuádruple intención pedagógica. Primera, busca que los estudiantes se vinculen con las comunidades

1. Casillas y Santini, *Universidad Intercultural*. Modelo educativo, p. 146.

2. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Acciones de Gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas*. Informe 2010, p. 224.

3. Universidad Intercultural del Estado de Puebla [en línea] [www.uiep.edu.mx](http://www.uiep.edu.mx)

4. Decreto del H. congreso del Estado, por virtud del cual crea el Organismo Público Descentralizado denominado “Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Periódico Oficial del Estado de Puebla, miércoles 8 de marzo de 2006, Tomo CCLXXI, Número 4, Tercera Sección, p. 3.

sensibilizándose a sus necesidades y revalorando sus conocimientos. Segunda, permite que los alumnos realicen su servicio social al ejecutar el proyecto. Tercera, da lugar a que los estudiantes obtener la titulación de la licenciatura que cursa. Y cuarta, consigue que los estudiantes construyan conocimientos interculturales e interdisciplinarios.

Los alumnos que ya han pasado la formación básica tienen que integrarse a un equipo de trabajo transdisciplinario con alumnos no sólo de su misma licenciatura sino de otras. Este equipo es también acompañado por profesores de las cuatro licenciaturas quienes les guían y acompañan en las etapas del proyecto. Estos equipos tienen que ir a las comunidades para detectar sus necesidades buscando analizarlas y estudiarlas para proponer posibles soluciones. La evaluación, del proyecto ejecutado, la realizan los alumnos con la comunidad para sistematizar la experiencia adquirida. De esta manera, los estudiantes aprenden y construyen conocimientos interculturales en el mismo proceso de formación profesional. Entre las ventajas que tienen es que los interdisciplinario y lo intercultural están en permanente diálogo entre los saberes de los docentes, de las comunidades y los propios conocimientos de los alumnos. Estos proyectos buscan seguir las siguientes etapas:

Tabla 1. Etapas de los proyectos de desarrollo

Etapa	Intención
1. Diagnósticos participativos	Vinculación a la comunidad para construir visiones comunitarias, interculturales y sustentables.
2. Identificación de un problema e investigación al respecto	Análisis de necesidades, de contexto y de posibles soluciones que construya conocimiento intercultural.
3. Proyecto aplicado	Consecución de fondos y/o recursos humanos, técnicos o simbólicos que permitan la ejecución de los proyectos y el aprendizaje sobre su viabilidad.
4. Evaluación y sistematización de la experiencia	

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos etnográficos.

Ahora bien, ¿cómo es el contexto en el que se aplican estos proyectos de desarrollo que ponen en el centro la vinculación con las comunidades? Pues bien, Huehuetla es un municipio ubicado en la sierra nororiental de Puebla. Su clima es cálido húmedo y la tierra es muy fértil lo que permite que se obtengan dos siembras al año. Para el 2010 contaba con

una población de 15 mil 689 habitantes de los cuales 95% vivía en hogares indígenas<sup>5</sup>. Los principales grupos étnicos son el totonaco, el náhuatl y el mestizo. En 2005 contaba con un gran rezago en cuanto a alimentación, índice de desarrollo humano, infraestructura, servicios y vivienda<sup>6</sup>. Cuenta con una extensión territorial de 47.95 km<sup>2</sup> de los cuales el 53% está destinado a la agricultura<sup>7</sup>. Los principales cultivos son el maíz, el frijol y el café, siendo el maíz el cultivo de mayor importancia<sup>8</sup>. En 2009 el 69% de las hectáreas sembradas fueron destinadas para el cultivo de este producto<sup>9</sup>

Y en este contexto, ¿qué proyectos de desarrollo comunitario que permitan revalorar, sistematizar e impulsar la práctica del conocimiento campesino? Queremos mostrar un ejemplo distinto al que alumnos logran al llevar a cabo este tipo de proyectos. Este proyecto tuvo como preocupación principal conocer cómo se enseña el trabajo campesino entre los totonacos y de qué forma fortalecer esta enseñanza para mejorar la producción. El proyecto permitió tres aspectos:

1. La recuperación del saber campesino
2. La revaloración del ser campesino
3. La reinscripción al quehacer campesino

### *Sobre la recuperación del saber campesino*

En esta etapa se recuperó la información que permite entender cómo se transmite el conocimiento para sembrar y cosechar entre los totonacos. Esto dio lugar a identificar que la forma de legar el saber entre ellos es paulatino, gradual y con distintas estrategias, pudiéndose clasificar en cuatro etapas: jugar a ser productor, incorporarse al campo, practicar a ser productor y ser productor efectivo<sup>10</sup>.

5. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [en línea] [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

6. Thierry, "Viviendo el Totonacapan. Sociedad y cultura indígena en el contexto del desarrollo humano y social de la sierra nororiental de Puebla" en Gerardo Reyes (Coord.), *Tierra de dos tiempos, diagnóstico de la pobreza en Huehuetla y Hueytlalpan*, p. 39-85.

7. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, op. cit., [en línea] [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

8. Guillermo, *Evaluación de la situación económica de las poblaciones de Huehuetla y Hueytlalpan en el estado de Puebla*.

9. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, op. cit., [en línea] [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)

10. Los datos de esta recuperación del saber campesino los recopiló y sistematizó el alumno Mateo G, quien estudia la licenciatura en Lengua y Cultura y es compañero de los otros

La etapa de jugar a ser productor se da cuando el niño tiene entre los 0 y 5 años, periodo en el que los niños no van a la escuela se quedan en casa. Son los varones a quienes el padre les transmite la enseñanza de las labores del campo: se van a chapear, limpiar, cortar café, buscar leña, cuidar la milpa, ir a traer mazorcas, tumbar árboles y hasta incluso a corretear ardillas para pasar el tiempo. Por lo regular, los niños en esta etapa observan, ríen, lloran y juegan, al mismo tiempo como que no les importa mucho lo que hacen los mayores. A los cinco años emprende un nuevo camino que les dará muchos conocimientos; hacen lo que los mayores llevan a cabo pero no con el mismo grado de responsabilidad suficiente, es decir, a manera de juego.

La etapa de los 6 a los 12 años es aquella en la que se busca la incorporación al campo. Los varones se empiezan a incorporar con el papá porque siempre está con él, cuando comienza a tomar su surco el niño esta sentadito a una cierta distancia; está experimentando nuevas cosas (dependiendo de la actividad). Si el padre tiene sed, el chico rápidamente va por el agua y le da. Ahí el niño está aprendiendo que debe llevar su agua cuando va a trabajar o si no va adelante del surco haciendo de "a poquitito". Las actividades que le encargan es llevarse el agua, tiene que darle agua a los trabajadores, juntar la leña, cortar la leña por lo regular delgados, cuidar que no salgan las ardillas (apedrearlas) y se metan en la cosecha, aprende también a llevar el mecapal. Pero no solamente eso sino que se entretiene jugando, puede ser con bejuco ingeniando hacer un círculo o colgándose de un árbol. Para este momento el niño ya se levanta más temprano a la misma hora que su papá, toman su café bien caliente, si es posible con un pan y se van al campo. El niño trabaja al igual que el padre, pero se cansa en muy poco tiempo por lo que puede no terminar la jornada.

Si el infante aún no va a la escuela se va temprano con su papá, toma su propio surco, después descansa cierto tiempo y posteriormente continúa; cuando ya ha adelantado lo suficiente puede volver a tomar un receso. Entre el medio día y las dos de la tarde cae el sol a plomo, en ese lapso el niño no trabaja, se queda sentado en la sombra, junta su leña o de plano se va a dormir a su casa, pero regresa. Si va a la escuela llega entre las dos y tres de la tarde, come, hace su tarea si le da tiempo, y después se va al campo. Como llega fresco trabaja igual que los demás hasta al final del día.

Por lo regular es el papá quien le dice cómo tiene que hacer su trabajo, ya que es el padre quien tiene más experiencia. En algunos casos es



suplido por el hermano mayor. Si los dos antes mencionados no pueden ir a trabajar por cualquier motivo, el ayudante quien también trabaja en la siembra está capacitado para darle instrucciones al joven aprendiz. Es muy importante que ponga atención y haga caso a las indicaciones, ya que si desobedece puede perder el proceso. En la preparación del terreno, se cansa pero trata de descansar el menor tiempo posible para continuar laborando, si se sienta pierde el ritmo que llevan los demás y es menos conocimiento para él.

En la siembra lleva la misma dinámica que los demás, ya que esta actividad no es tan cansada. El número de ayudantes influye para terminar pronto, entre las dos y tres de la tarde. En algunos terrenos, se tiene que ser muy cuidadoso con la limpia de la milpa ya que también se siembran frijoles; en esos casos, se trabaja muy despacio dependiendo si hay o no plantas. El aprendiz tiene mucha responsabilidad de no cortar las milpas y los frijoles. Esta situación le ayuda a aprender dos cosas: a limpiar la milpa y los frijoles.

Cuando se abona la milpa, el aprendiz lleva una cubeta de fertilizante más chica (4 litros) en comparación con los demás (10 litros). Si su cubeta pesa un poco menos, trata de competir con quien va por más abono, y más si el fertilizante esta abajo de la milpa. Cuando dobla,<sup>11</sup> si las mazorcas todas están paradas trabaja rápido al igual que los demás, dado el caso que se llevara el aire las mazorcas se tienen que recoger todas y colocarlas sobre un palo en forma de horqueta y eso puede retardar un poco el trabajo del niño. Si no hay donde colocarlas, tiene que buscarle otra solución u otro lugar donde poner las mazorcas caídas.

Cuando se pixca,<sup>12</sup> el niño hace lo mismo que el padre. Si se junta más mazorca, el hijo recoge la mazorca y su papá en un costal las pone apiladas (los ponen paradas hasta que se llene en un costal). El niño también lleva mazorcas en su huacal o en su costalito. En esta parte del proceso, el niño tiene que ser muy observador de cómo pixcar; si se le quita más hojas o no a la mazorca, además de cómo colocarlas en el costal para llevarse a casa.

Las otras actividades que hace es cuidar la milpa de que no venga la urraca o el tordo (aves que son una plaga para la milpa). El niño va con su perro para corretear ardillas que pocas veces logra capturar, ya que son animales que se trepan en los árboles. También corta leña.

En este proceso el niño observa cómo va creciendo la milpa al mismo tiempo que se entera de qué plagas tiene que cuidar a sus plantas y, sobre todo, cómo puede combatir dichas plagas.

11. Es decir, cuando se dobla la punta de la milpa con la finalidad de que la mazorca amacice.

12. Recolección de mazorcas.

La siguiente etapa es la de *practicar a ser productor*. Para este momento, cuando se llega la hora de sembrar, al ahora joven, le encargan buscar mazorcas grandes para la selección de los granos, los limpia y, posteriormente, tira el totomoxtle<sup>13</sup> en donde se va a cultivar para que se haga abono y el olote lo guarda para ser utilizado como combustible después de la cosecha. Se tiene la idea de que si no se hace eso con los restos de la mazorca, el cultivo se puede echar a perder.

Cuando ya tiene los granos, los pone a reposar en agua durante siete horas. Un día antes de la siembra, al sacarlo del agua lo mete en el costal y lo pone al sol de manera que se sequen un poco. Lo anterior con dos propósitos. Primero, para que al día siguiente no se les pegue en la mano a los sembradores. Segundo, para que germine el maíz al tercer día. El joven busca sus ayudantes para sembrar y como primera opción suelen ser los compadres, tíos, padrinos y vecinos.

El joven ya va a comprar los fertilizantes, sus decisiones de compra dependen del número de hectáreas que va a sembrar así como de su herramienta chuzas;<sup>14</sup> esto es para que no tenga ningún contratiempo en la siembra ya que todos llevan lo mismo. Esta actividad la hace los fines de semana, se va a la plaza a comprar lo requerido ya que no debe de faltar nada, si en dado extremo no puede traer todo lo que necesita le pide ayuda a su vecino.

Puede que lo haga sólo o con su papá; si el padre está atendiendo otros asuntos sólo le deja dicho lo que tiene que hacer y él tiene la responsabilidad de ocuparse de todo.

La asesoría principal la recibe del papá o el hermano mayor, de tal forma que no se le pase ningún detalle. En esta plática de padre a hijo o viceversa, que normalmente es en la comida o la cena, salen muchas experiencias, las cuales se retroalimentan y se convierten en conocimiento. A estas alturas, el joven ya puede sembrar solo, pero casi siempre está acompañado de una persona muy cercana a él. Ahora, el joven puede darse cuenta de lo que ha aprendido a lo largo de su corta vida y si ha sido eficiente. Es posible que ya piense en independizarse.

Finalmente, de los 18 años en adelante llega a la etapa en la que ser productor efectivo forma parte del rol productivo y de la identidad del sujeto. Regularmente, los jóvenes totonacos se casan a los veintidós a veinticinco años de edad. Cuando un joven se junta con su mujer se queda en la casa de su padre o si no se va a vivir con su suegro. Adquiere la obligación de

13. Es decir, las hojas que cubren las mazorcas.

14 Objeto de metal puntiagudo que se le coloca en la punta del palo que se usa para sembrar (coa), mide aproximadamente 15 centímetros.

mantener a su señora, por lo que trabaja mucho para abastecer la despensa de la semana y no depender económicamente del padre.

Como parte de la herencia de todo hijo, le dan un terreno para hacer su propia casa, lo construye mediante su esfuerzo. Si tiene un buen trabajo el hogar es de losa, tiende a mejorar cada día más y en todas las comodidades. Si tiene un trabajo sencillo, que es lo más seguro, trata de dar lo mejor posible económicamente para vivir bien.

Ahora le pide ayuda para sembrar al padreo al suegro, o en su caso a los cuñados, dependiendo de su residencia. Mientras más ayuda consiga más rápido terminará y podrá sembrar. Siembra una o media hectárea, dependiendo la extensión del terreno que tenga. Otra opción es rentar un terreno, que le viene costando alrededor de 2 mil pesos una hectárea. Donde trabaja explota el terreno al máximo, siembra frijol, saca leña para uso combustible en su hogar.

Para que cosechen al mismo tiempo, el padre, el suegro y el joven siembran juntos. Hacen un acuerdo llevando un rol de día de quien siembra primero, para que no esté muy dispareja la milpa, además de cuidar juntos la cosecha si es que los terrenos están juntos.

En la siembra le ayudan su papá, suegro y cuñados, dependiendo de la extensión terminan de sembrar antes de que llegue la hora de la comida o un poco tarde (dos a tres de la tarde). Si es que aún hay tiempo realizan otra actividad relacionada al campo, finalizada la jornada se van a descansar a sus hogares.

Si antes cosechaba con su papá ahora le toca estar sólo pero como todo, ha aprendido mediante la práctica, no le tiene miedo al cultivo. De que sus producciones mejoren o no todo depende de lo que con anterioridad ha aprendido. Él sabe que debe repetir todo el proceso y que si se salta un paso perderá su aprendizaje. Por ejemplo, si limpia con herbicidas, perderá práctica y conocimientos además de dañar su medioambiente.

### *La revaloración del saber campesino*

El recuperar y analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ser campesino a partir de la universidad, le permite a los estudiantes valorar los conocimientos que en sus comunidades se han venido transmitiendo de generación en generación. Les permite reconocerlas como válidas, dar un lugar a distintas formas de enseñanza-aprendizaje (más allá de la educación formal) y sobre todo, les hace reflexionar en que el trabajo

campesino no sólo es una actividad económica, sino que forma parte de su identidad.

En este sentido, en este trabajo partimos de que la identidad se construye de manera estrechamente vinculada con los roles sociales que posiciona a los sujetos en la estructura social<sup>15</sup>. Por supuesto que estos roles no son de ninguna manera estáticos, son más bien transitorios y dinámicos, sin embargo, permiten a los sujetos construir su lugar en el mundo y construir una imagen del mundo que les dota de sentido y significado a sus pensamientos y acciones. Así pues, la identidad social es un “conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) y relativamente estables a través de los cuales los actores (individuales o colectivos) se reconocen entre sí, demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada”<sup>16</sup>. Siguiendo lo anterior, el ser campesino permite constituir a los sujetos como parte de un entorno sociocultural específico y permea, dotando de significación, el tipo de relaciones que establece con los otros miembros de la comunidad, así como con la tierra y con su actividad económica. Es decir, la identidad campesina es el lado cultural subjetivo interiorizado por los sujetos que permite construir, reproducir y reconstruir su realidad social.

Sostenemos, que para el caso de algunos de los estudiantes de la UIEP, al revalorizar el conocimiento campesino le hace concientizarse de su rol social como hijos de campesinos y a ellos mismos como campesinos, reconstruyendo su identidad social. Una forma de observarlo es mediante las representaciones sociales, es decir, formas de sentido común que tienen una génesis y una expresión social y constituyen modalidades de pensamiento hacia la comprensión y dominio del entorno social, material e ideal<sup>17</sup>. Como tal, una representación social es la relación de un objeto (el trabajo campesino) con un sujeto (estudiante universitario), cuya pertenencia social está definida en múltiples escalas: la del lugar en la estructura social y la de la posición en las relaciones sociales; la de la inserción en los grupos sociales y culturales que definen la identidad; la del contexto de vida en el que se desarrollan las interacciones sociales; y la del espacio social y público<sup>18</sup>.

A continuación presentamos los fragmentos de dos entrevistas con

15. Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*. Jodelet, *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*.

16. Giménez, *Identidades en globalización*, p. 280.

17. Elejabarrieta, *Las representaciones sociales*.

18. Jodelet, *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones*, op. cit.

alumnos de la UIEP estudiantes del 7° semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, compañeros de generación del alumno que ha hecho la recuperación del saber campesino que se trato en el subapartado anterior. Nuestra intención es mostrar cómo efectivamente, la recuperación del saber campesino permite su valorización y con ello se modifican las representaciones sociales en torno al campo, y con ello, la identidad de estos jóvenes universitarios.

En el primer caso, se trata de un alumno hijo de padres indígenas y campesinos que ha radicado siempre en su comunidad y que vivió el proceso de enseñanza-aprendizaje de la siembra del maíz y otros productos con su familia. Su padre actualmente se dedica a la producción de canela, de café y de maíz. El joven dice con orgullo al referirse a la ocupación de su padre: “Mi padre es 100% campesino”. Para este alumno, la revalorización de los conocimientos campesinos ha reforzado su identidad y ha “empoderado” al alumno. Él mismo nos relata el por qué decidió estudiar Desarrollo Sustentable en la UIEP y para qué:

Entrevistado: Terminé la prepa y le dije: Padre pienso entrar a una universidad, pero la universidad que a mí me conmueve es la intercultural, ¿por qué? Porque Desarrollo sustentable tiene una misión que yo quisiera realizar tal vez el día de mañana, tiene una relación con el campo, con la gente, y veo desde mi punto de vista la oportunidad de poder ayudar a mi comunidad el día de mañana. Yo veo que nadie se preocupa por nuestro pueblo, por nuestra gente, darle realce al campo y buscar alternativas para apoyo de nuestra gente. [...]

Me siento muy contento estando aquí [UIEP] El conocimiento que ya traía y el conocimiento que yo aprendo es muy bonito... la verdad es que uno aprende y uno comparte experiencias que uno ya sabe...

Entrevistadora: ¿Antes de que tú entraras a la UIEP te avergonzaste de ser campesino, de que tu padre fuera campesino?

Entrevistado: No, avergonzarme no, porque soy, somos de una cultura totonaca. He tenido la experiencia de ver a los compañeros egresados de la misma prepa que yo y luego dicen, no tú qué vas a ir a estudiar a esa universidad, esa universidad no es para nosotros, vamos a otra universidad. Luego llegas a México y te dicen: “ah no, consíguete un trabajo, eres un indio de patarajada”. Y luego sí te desprecian. La verdad se siente triste. Se siente

triste que a uno le digan eso. O luego te dicen, porque nos conocen nuestro acento de hablar o nos hacen burla: “No este es de ranchito, qué va a saber, ahorita lo engañamos”. “Ellos no valen nada” nos dicen. Pero como yo les digo, tal vez nos digan que no valemos nada, pero nosotros valemos mucho más que ellos porque tenemos una lengua originaria, que es el totonaco, tenemos nuestra vestimenta totonaca...

[...]

Entrevistadora: ¿Qué pensabas del campo antes de entrar a esta licenciatura?

Entrevistado: Del campo hay muchas cosas, de tiempo atrás yo he platicado con mi padre y me ha comentado que anteriormente había mucho más, digamos no mucho, pero sí había apoyo, había asesoría y casi lo apoyaba un poco el gobierno del Estado. Sembraban más, veíamos estos cerritos muy cultivados de café, de maíz, aquí en Guerrero era zona productora de maíz. En tiempo de cosecha, él me ha comentado, veíamos, qué te gusta, regresando de cortar a las 6, las 7, las 8 de la tarde subiendo con su costal lleno. Cosa que hoy ya son pocos los que ves subiendo, ya nadie sube, todos los campesinos, los hijos de campesinos emigraron a la ciudad, ahorita ya es imposible conseguir mozos para que te ayuden en el campo.

Entrevistadora: ¿Eso pensabas antes?

Entrevistado: Eso pensábamos antes: antes había más apoyo más trabajadoras. Hoy ya casi no hay apoyo, los hijos de campesinos no les interesa el campo les interesa irse a la ciudad, irse al extranjero porque se gana más. Los productores ahorita les platicas de un producto para que siembren y no quieren saber nada, ahorita ya hay muchos cerros, muchos montes que no se cultivan.

Entrevistadora: ¿Ahora qué piensas del campo?

Entrevistado: Ahora pienso del campo, la universidad puso el ejemplo, hay mil maneras para poder ayudar a la gente, para meter proyectos y para dar

asesoría a los campesinos para que tengan más apoyo. Porque si los campesinos tienen apoyo va a haber mayor producción y cultivo de maíz, café... ahora es como si la escuela fuera el campo, aprendo, cultivo, se me da mi producción, de ahí tengo el sustento para mi familia<sup>19</sup>.

Así pues, vemos cómo este alumno a partir del cambio en sus representaciones sociales en torno al campo y en la forma en que él puede vincularse al campo, tiene mayor capacidad de agencia sobre su entorno. En este sentido, su identidad está siendo trastocada al modificarse su conciencia sobre su posición como campesino universitario en la estructura social, lo cual reconfigura sus relaciones sociales en torno a los otros campesinos y los miembros de su comunidad. Lo anterior le permite una reconfiguración en la forma en que se está insertando dentro de dos grupos sociales que a su vez lo constituyen como sujeto social: el campesino indígena y el universitario. Ahora, los saberes que ha aprendido de su padre, su abuelo y los hombres de su comunidad son valorados tanto como los conocimientos técnicos para el manejo de la tierra, y ello le hace reconocer distintas formas de enseñanza-aprendizaje y de su aplicación.

De esta forma, su contexto construido socialmente se transforma radicalmente porque sus representaciones sociales en torno a éste han cambiado: el campo ahora no es un lugar sin oportunidades ni en decadencia, el campo ahora es un espacio con oportunidades y posibilidades de crecimiento y desarrollo económico y comunitario. Este alumno ahora se posiciona como un agente de cambio para su familia campesina y también para su comunidad. Es por ello, que está desarrollando un proyecto de economía social para la producción de canela.

En el segundo caso, se trata de un estudiante hijo de padres indígenas, nacido en la ciudad de México durante la etapa de migración de sus padres y que recientemente ha regresado a la sierra nororiental de Puebla. Este alumno no vivió el proceso de enseñanza-aprendizaje de la siembra del maíz con su familia, y con su regreso a la comunidad, y posteriormente con su ingreso a la UIEP, ve el trabajo campesino como una actividad económica importante y que debe preocuparle a él mismo:

Entrevistadora: ¿Entonces aunque sabe sembrar [tu papá] ya no se dedica a la siembra?

Entrevistado: De lleno no, ahorita como ya estoy aquí [UIEP] y estoy aprendiendo muchas cosas, yo estoy inculcándole otra vez que vuelva al campo...

19. Entrevista realizada a Lorenzo T de la UIEP por Guadalupe Huerta el 27 de septiembre de 2012.

tal vez no todos los días, pero sí buscamos la forma de sembrar y producir.

Entrevistadora: Antes de que tú entraras a esta licenciatura ¿cómo veías el campo?

Entrevistado: A la vez lejano y a la vez cercano, lejano porque casi no me importaba. Pero también cercano, porque íbamos a ver a mi abuelo al campo entre los árboles frutales. Ahora veo el campo como una fuente importante, como parte de la vida porque a través de él podemos comer. A través de mí le estoy inculcando a mi papá retomar el campo.

[...]

Para mí [el campo] es la principal fuente para poder vivir, porque no sólo nos provee de maíz, nos provee de muchas cosas: frutales, hortalizas... De muchas cosas se depende del campo y creo que de alguna u otra manera debemos cuidarlo. A lo mejor algunas personas dirán: ¿cómo voy a cuidar el campo? Está lo que nos están enseñando aquí en la universidad, con prácticas de cuidar el suelo, abonarlo, devolverle los nutrientes que pierde<sup>20</sup>.

Por tanto, el que los estudiantes universitarios revaloren el conocimiento empírico de sus padres y abuelos campesinos, les permite transformar su representación social del rol del campesino en la estructura social y en las relaciones económicas. Este alumno menciona que él ahora ya sabe sembrar y ayuda a su papá a realizar esta actividad para utilizar los terrenos que eran de su abuelo. Para él, revalorar y aprender el conocimiento campesino fue algo nuevo que “aunque estaba ahí”, él no conocía ni valoraba ni formaba, de manera consciente, como parte importante de su identidad. Sin embargo, ahora las representaciones sociales que tiene del campo le permiten reconstruir su identidad y asumirse como un campesino. Esto a su vez, implicó, con la revalorización del saber campesino, un trastocamiento de sus representaciones sociales en lo que concierne a su inserción dentro de un grupo social: los campesinos. De tal forma que ahora este joven no sólo es un universitario sino que es un universitario campesino. Lo anterior está estrechamente vinculado con

20. Entrevista realizada a Luis R de la UIEP por Guadalupe Huerta el 27 de septiembre de 2012.



su representación en torno al contexto de vida en el cual se enmarcan sus relaciones sociales: el trabajo campesino lo vincula con su familia y con su comunidad. También se modificó la forma en que concibe el espacio social y público, dando un lugar privilegiado a la tierra y a la relación hombre-naturaleza.

Con estos dos ejemplos, hemos querido evidenciar el impacto que la revalorización de los saberes campesinos tiene en los alumnos de la UIEP. Hemos dado elementos para sostener que las actividades que impulsa la UIEP para vincularse con las comunidades a través del campo permite la construcción de conocimientos interculturales. Pero la construcción de estos conocimientos interculturales, al darse mediante un proceso de recuperación y revalorización de conocimientos campesinos, permite transformar la representación social que los estudiantes tienen en torno a los saberes indígenas, campesinos y locales. Además ellos están conscientes de lo que implica el que ellos sean dueños de un medio de producción: la tierra. Lo anterior, los reposiciona de una forma menos desigual en la realidad social que se construyen a partir de la transformación de sus representaciones sociales. Y ello transforma radicalmente su rol en la estructura social. De esta manera, su identidad vincula lo universitario y lo campesino de manera positiva: son campesinos y son universitarios, y están dispuestos a trabajar en sus comunidades y para sus comunidades.

### *La reinserción al quehacer campesino*

¿Qué consecuencias tiene esta transformación de la identidad de los universitarios en sus acciones con respecto al campo? Actualmente, los alumnos de la UIEP están desarrollando proyectos de economía social con sus comunidades y con los profesores de la propia universidad. Para ello, están volviendo a utilizar los terrenos, están buscando nuevas técnicas para el tratamiento de la tierra, están resistemizando los conocimientos campesinos con los conocimientos de las ingenierías, están aprendiendo a gestionar apoyos y comercializar sus productos.

Si bien, la mayoría de los alumnos está sembrando también es cierto que estos proyectos tendrán que enfrentar la ausencia de políticas agrícolas en nuestro país. También estos proyectos enfrentan el desafío que implica la organización comunitaria y los intereses personales de los involucrados. Veremos más adelante qué sucede y qué es necesario trabajar para que el campo sea revitalizado entre los totonacos de Huehuetla.

No obstante el impacto positivo de la vinculación de la UIEP con

las comunidades, es necesario reconocer algunas paradojas. Primera, el hecho de que la continuación de los estudios en el nivel superior implica que los hijos de los campesinos dejen de lado sus actividades dentro del ciclo agrícola. Ello, como lo veíamos en líneas anteriores ocasiona que pierdan práctica en el quehacer campesino y que sus familias pierdan fuerza de trabajo. En segundo lugar, la UIEP forma parte de una política de educación intercultural que está descobijada en lo que concierne al acompañamiento de otras políticas públicas para fortalecer sus actividades. Es decir, no hay una política agraria que refuerce las acciones interculturales de los estudiantes y profesores en el ámbito de la producción campesina. Tampoco hay una política de apoyo a empresas sociales destinada a los campesinos universitarios que considere el enfoque intercultural y una integración al mercado, no sólo desde los parámetros occidentales y capitalistas. Y mucho menos, hay una política laboral que considere la generación de empleos de los universitarios campesinos con este enfoque intercultural.

En las siguientes líneas queremos compartir con ustedes un análisis somero de la posición que los campesinos tienen en el mercado laboral, para finalmente reflexionar sobre la forma en que son considerados los campesinos en la sociedad mexicana.

### *El empleo campesino en Huehuetla*

¿Cuáles son las posibilidades de empleo que tienen los campesinos tototonacos en Huehuetla? No es nada nuevo que la inserción en el mercado en los campesinos refleja una estructura del mercado capitalista en la cual las actividades primarias son poco remuneradas. Para este caso hemos visto que los campesinos en Huehuetla sólo tienen tres opciones para obtener un ingreso: 1) como pequeños productores; 2) como jornaleros, y 3) con actividades vinculadas al campo y remuneradas por algún programa de gobierno.

Al trabajar como pequeños productores implica que ellos tienen la capacidad de decisión sobre los medios de producción, es decir, qué se cultiva, como se siembra, qué se produce y cómo se comercializa. Se pueden identificar dos tipos de productores: aquellos que siembran su propio terreno y aquellos que rentan un terreno para sembrarlo. Quienes son dueños de su propia tierra se ahorran los 2 mil 200 pesos por hectárea que pagan quienes rentan la tierra. La inversión para sembrar una hectárea de maíz debe considerar la etapa de la preparación, de la

limpia, la recolección y otros cuidados. Los costos que hace en mano de obra son alrededor de 4 mil pesos en las tres etapas (1 mil 600 pesos en limpia y preparación, y 800 pesos en recolección). En cuanto a insumos (semilla y fertilizante) se invierte alrededor de 700 pesos. Así pues, la inversión final oscila entre los 7 mil pesos para los arrendatarios y 5 mil pesos para los propietarios. Esta producción es de autoconsumo, y se obtiene de una hectárea alrededor de 1.5 toneladas de maíz, la cual es pagada a 7 pesos el kilo, por lo que un campesino obtiene alrededor de 10 mil 500 pesos por la producción y el trabajo de 6 meses. Es decir, un campesino que trabaja su tierra obtiene de ingreso promedio por día de 19 pesos cuando es arrendatario y 28 pesos cuando es propietario.

Como productores cuentan con dos apoyos gubernamentales: el Procampo y Fertilizantes. El programa Procampo<sup>21</sup> apoya principalmente en la producción de maíz, consiste en un recurso económico de 965 pesos para el ciclo otoño-invierno (producción de diciembre a junio) y 1 mil 300 pesos para el ciclo primavera-verano (producción de julio a diciembre). Para ser beneficiario de este programase requiere tener cinco requisitos básicos: título de propiedad, acta de nacimiento, credencial de elector (IFE), comprobante de domicilio y Clave Única de Registro de Población (CURP); uno de los obstáculos del porque no se registran algunos productores es, no coincidir su nombre en los documentos solicitados.<sup>22</sup> Al no haber un seguimiento del programa de parte de los financiadores algunos productores no hacen su siembra tal como están registrados en el programa; otros definitivamente no siembran nada y el recurso que reciben lo destinan para otras cosas menos para la producción en el campo.

El apoyo de fertilizantes es un programa de la presidencia municipal (Huehuetla) por lo regular no distingue tipos de productores (propietarios o arrendatarios) ni hectáreas de siembra, de igual forma no se requieren muchos requisitos únicamente hay que presentar una identificación y pagar una cuota de 145 pesos que es la mitad del precio en el mercado de un bulto de fertilizante de 50kg. El número de bultos que recibe un productor depende de la cantidad de dinero que tenga destinado para el fertilizante, puede recibir de 5 hasta 10 bultos o más.

En lo que concierne como jornaleros, encontramos dos posibilidades de empleo: dentro del municipio y zonas aledañas, y fuera de la comunidad. Básicamente, en este tipo de empleo los campesinos venden su

21. Programa de Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO, Actualmente denominado Componente PROCAMPO para vivir mejor)

22. Entrevista al productor José Gaona Espinosa de la comunidad de Francisco I. Madero, Huehuetla, realizada por Mateo Miguel Gaona Luna el 04 de noviembre de 2012.

fuerza de trabajo y no son decisores en ningún aspecto del proceso de producción. Son asalariados sin prestaciones. En las zonas cercanas los campesinos obtienen un ingreso entre 70 y 80 pesos al día; cuando se trasladan a otras zonas como Veracruz o Atlixco obtienen un ingreso entre 100 y 150 pesos por jornal.

Finalmente, pueden emplearse en el marco del Programa Pago por Servicios Ambientales Conservación de la Biodiversidad. Aquí más bien, es un subempleo vinculado a acciones compensatorias del ámbito gubernamental. Es un ingreso inestable ya que depende de la ejecución de otras instancias más que de la capacidad de acción de los campesinos. Se trata de un apoyo económico de \$350.00 por hectárea para la limpia (chapeo) de los cafetales. Los requisitos son título de propiedad, credencial de elector (IFE), comprobante de domicilio, Clave Única de Registro de Población (CURP) y factura de la última venta del café emitido por cualquier comprador del producto.

### *El lugar de los campesinos en la sociedad*

Así pues lo que observamos es que si bien los universitarios campesinos recuperan y revaloran el saber y quehacer campesino, su reinserción en el estructura económica no les ofrece opciones alentadoras. Y observamos varias contradicciones. Realmente la labor de profesores y estudiantes de la UIEP es titánica, porque no sólo implica su transformación en torno a las representaciones sociales del campo, sino que tienen que darle elementos al resto de la sociedad para que transformen esas representaciones y también le den su justo lugar al saber, quehacer y ser campesino. ¿Qué no es el campo la opción más viable para contrarrestar la insuficiencia alimentaria que enfrenta nuestro país y el mundo.

Definitivamente, es innegable que la organización y los proyectos son el camino más viable, sin embargo, se trata de un andar sinuoso y con resultados a largo plazo. Una persona que adquiera responsabilidades familiares no podría seguir ese camino. Esto va más allá de la labor de la UIEP, porque no se puede garantizar el que los proyectos productivos sean exitosos debido a que las condiciones de estos emprendimientos, como lo hemos dicho más atrás, son desiguales. No hay políticas públicas pertinentes a este enfoque intercultural para la revitalización del campo. Además en la misma sociedad no tenemos representaciones sociales del campo mexicano que valoren las producciones mexicanas ni al saber, quehacer, ser campesino. Y aunque las hubiera, en México, nuestras condi-

ciones estructurales nos hacen buscar lo más barato, pero no lo más valioso.

Tampoco hay espacios para abrir otras fuentes de empleo. ¿Acaso no es necesario en esta recuperación abrir nuevas vetas de empleo a quienes han aprendido y reconstruido el saber campesino, por ejemplo, como profesores? ¿Si el saber campesino es revalorado y reconfigurado con los conocimientos científicos no sería pertinente otorgarle derechos de autor o patentes? ¿Acaso no hay escuelas para quienes nos cortan el cabello, nos arreglan el auto, nos dan masajes o nos dan clases? ¿Cuánto le pagamos y cuánto gana una persona con alguna de estas ocupaciones y cuánto gana el campesino?

Con esto queremos decir que tenemos mucho trabajo por hacer, pero no es un trabajo solamente de los alumnos y profesores de la UIEP, o de las comunidades campesinas, o de las instancias gubernamentales. Una labor titánica requiere compromiso titánico de toda una sociedad, y esto, no sólo por cuestiones de justicia sino también de sobrevivencia.

### *Bibliografía*

- Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Paidós, Barcelona, 1968.
- Casillas, Lourdes y Laura Santini, *Universidad Intercultural. Modelo educativo*, SEP-CGEIB, México, 2006
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, *Acciones de Gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2010*, CDI, México, 2010
- Elejabarrieta, Flás, “Las representaciones sociales”, en Agustín, Echevarría, *Psicología social socio cognitiva*, Desclée de Brouwer, s.a., Bilbao, 1991
- Giménez Montiel, Gilberto Simeon, “Identidades en globalización”, en Gilberto Giménez *Identidades sociales*, CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura, México, 2009.
- Guillermo, Sylvia, “Evaluación de la situación económica de las poblaciones de Huehuetla y Hueytlalpan en el estado de Puebla” en Gerardo Reyes (Coord.), *Tierra de dos tiempos, diagnóstico de la pobreza en Huehuetla y Hueytlalpan*, Lupus Inquisitor, México, 2010.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática*, [en línea] [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx) Fecha de consulta: 7/nov/2012.
- Jodelet, Denisse, “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, en *Cultura y representaciones sociales*, [en línea] <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jodelet.html> el

09/11/12,2008

*Objetivo 2012*, [en línea] [http://www.aserca.gob.mx/artman/publish/article\\_183.asp](http://www.aserca.gob.mx/artman/publish/article_183.asp) Fecha de consulta: 05/nov/2012.

Thierry, Frederick, “Viviendo el Totonacapan. Sociedad y cultura indígena en el contexto del desarrollo humano y social de la sierra nororiental de Puebla” en Gerardo Reyes (Coord.), *Tierra de dos tiempos, diagnóstico de la pobreza en Huehuetla y Hueytalpan*, Lupus Inquisitor, México, 2010

*Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, [en línea], [www.uiiep.edu.mx](http://www.uiiep.edu.mx)  
Fecha de consulta: 7/nov/2012.

## PERCEPCIONES SOCIALES Y MORALES SOBRE EL SUICIDIO ACAECIDO DENTRO DE LOS MUNICIPIOS DE YUCATÁN DURANTE EL PORFIRIATO

LUIS ROBERTO CANTO VALDÉS

En este trabajo se analizará el suicidio acaecido dentro de los pueblos de Yucatán durante el Porfiriato. Adelantamos que, estos casos, no tienen relación alguna con alcoholismo ni ningún tipo de enfermedad mental. Los pueblos yucatecos decimonónicos tenían, según Francisco Xavier Guerra, una conexión con las haciendas debido a las redes familiares sanguíneas, y también por los vínculos políticos y espirituales que compartían los habitantes. Por tanto, es posible que los límites fueran estrechos. Los habitantes de los pueblos, al igual que los de las haciendas, generaban un lazo con el amo de la hacienda quien fungía como “protector” de los peones, temporales y permanentes. En dichos espacios transcurría la sociabilidad<sup>1</sup>.

A diferencia de los pueblos, las haciendas tenían un crecimiento demográfico más acentuado. Los campesinos, y demás gente rural, acudían a las fincas para conseguir alimento y refugio cuando la hambruna y escasez de víveres se presentaban. Por lo general, los habitantes de los pueblos se empleaban en las haciendas de forma eventual debido a que los despidos dentro de las fincas eran realmente raros, solamente el “inmoral” quedaba fuera, así lo afirmó Guerra, y también agregó que el endeudamiento, sometimiento y despojo de las tierras comunales era algo común<sup>2</sup>.

La modernización llegó a los pueblos y haciendas, y allí la gente aceptó lo que les favorecía y rechazaron lo que les perjudicaba; por supuesto, todo ello de acuerdo a los intereses del amo hacendado y autoridades del lugar. En términos del mercado las haciendas hicieron de los pueblos su principal objetivo<sup>3</sup>. Las circunstancias de la época lo favorecieron porque los pueblos solían estar aislados por ausencia del ferrocarril que impedía la comunicación.

1. Guerra, *México*: del, pp. 127-134.

2. Guerra, *México*: del, pp. 135-136.

3. Guerra, *México*: del, pp. 137-138.

Guerra señaló que las plantaciones de henequén usaban como método de contratación la coacción, aunque en ocasiones resultase inhumana. La cuasi-esclavitud no fue un mito: “las condiciones de vida [eran] espantosas [para] los peones.” Los calpullí pervivieron en los pueblos durante la colonia, según afirmó Guerra. Los españoles les dieron status jurídico y autoridades para continuar regulando la vida que acontecía dentro. Este autor demostró, a partir del estudio de los litigios, que los campesinos no eran individuos sino un grupo que encontró en la unión la fuerza para enfrentarse al hacendado y a las autoridades del lugar. Los problemas legales de la tenencia de la tierra, antes y después del Porfiriato, así lo evidencian. Debemos de resaltar que dentro de las haciendas los lazos amistosos y familiares se acentuaron al igual que en los pueblos<sup>4</sup>. De hecho, el pueblo es una comunidad local, una sociedad cohesionada<sup>5</sup>.

La vida en los pueblos tiene un ritmo diferente si se le compara con el de la ciudad. No contaba con los mismos servicios, pero poco a poco fueron llegando de forma pausada, por ejemplo, el telégrafo y el ferrocarril. Por lo que se ha creído que el ritmo de vida es un poco más lento. El parentesco, como la amistad, tiene redes más estrechas y casi todos son conocidos.

Es probable que mucha de la gente que moraba en los pueblos tuviera alguna actividad que se vinculara de forma directa o indirecta con la actividad de la hacienda, vendiendo ocasionalmente su mano de obra a la labranza o bien dedicándose a alguna otra labor. El pueblo, como la hacienda, tenía carencias cifradas en una evidente distancia con la ley y el orden para regular la vida cotidiana. La asistencia médica también era carente.

Lo anterior constituye el contexto de vida en que se fue dando la vida dentro de los pueblos, y fue allí en donde se registraron los suicidios que analizaremos, y que presentaremos intercalados respetando su aparición cronológica. La documentación que utilizaremos provendrá de notas periodísticas y actas del AGEY. Lo que nos interesa extraer de ellos es el discurso moral, y también las palabras y adjetivos que dieron valor al planteamiento moralista de aquella época, es decir nos interesa analizar la forma en la que describieron las acciones suicidas.

En total se cuentan ocho casos dentro de los pueblos, todos ellos masculinos y sin relación alguna con alcohol u otra dolencia. Fueron pocos los casos en los que se intentó imputar un posible lapso de locura en la causa del suicidio, aunque se trataron de conjeturas y nada se pudo probar. Más adelante se analizarán cuatro más que se registraron en Progreso.

4. Guerra, *México*: del, pp. 139-142.

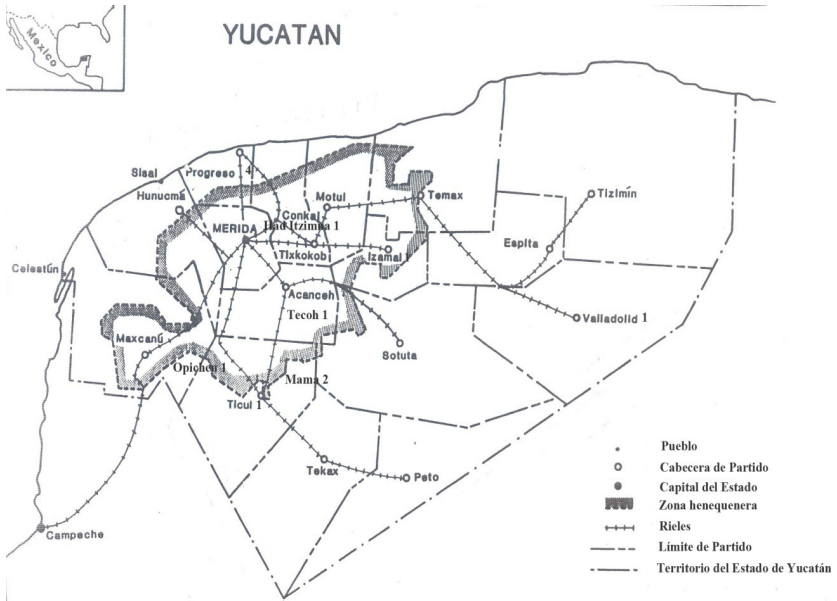
5. Guerra, *México*: del, pp. 143-147.



Cuadro 1: Perfiles suicidas en el Yucatán rural del Porfiriato

Nombre, Edad y sexo	Fecha y Pueblo	Condición civil y ocupación	Estado del suicida	Medio de suicidio	Fuente
Catalino Dorantes, (H)	07/05/1879 (Mama)	¿?/¿?	¿?	¿?	AGEY Fondo Justicia Serie Penal Vol.26 Exp.44
¿? (H)	28/05/1881 (Yodzonot, Tizimin)	¿?/¿?	¿?	Se disparó en el pecho con un fusil.	El Eco del Comercio
Esteban Ciau (H)	28/05/1881 (Opichén)	Labrador/ casado	Buscó soledad.	Se ahorcó en el monte.	El Eco del Comercio
Herculano Miss (H), edad 18 años	01/10/1883 (Ticul)	Jornalero libre/soltero	Huérfano/ soledad	Disparo a la cabeza con escopeta	AGEY Fondo Justicia Serie Penal Vol.52 Exp.30
Bernabé Jiménez, (H)	09/02/1887 (Valladolid)	¿?/¿?	¿?	Ahogarse en el cenote Xocen	AGEY Fondo Justicia Serie Penal Vol.92 Exp.59
Santiago yah, (H)	10/11/1890 (Tecoh)	Jornalero libre/ Casado	Crudo/ alcoholismo previo	Se arrojó a un pozo	AGEY Fondo Justicia Serie Penal Vol.146 Exp.26
Francisco Antonio Solís (H)	29/01/1897 (Izamal)	¿?/¿?	¿?	Estrangulación	La Revista de Mérida
Francisco Sosa (H)	14/05/1909 (Mama)	¿?/ cazador y agricultor	Procuró soledad	Se disparó	La Revista de Mérida

Mapa 1: El suicidio en los Pueblos



Fuente: Joseph, Un replanteamiento, p. 1

Todos los suicidios acontecieron dentro de la zona henequenera. El primer caso fue el de Catalino Dorantes, un sujeto oriundo del pueblo de Mamá, quien se mató el 7 de mayo de 1879. En este suicidio la autoridad nunca justificó el por qué de la aprehensión de las personas que denunciaron el hallazgo del cuerpo sin vida de Catalino. Se detuvo a unas mujeres por considerarlas responsables del homicidio. Empero, en ninguna parte del documento se dice cuáles fueron los motivos para detenerlas, nunca existieron elementos para dar lugar a la sospecha, pero aún así fueron tenidas por responsables.

Con motivo del suicidio de Catalino Dorantes del pueblo de Mama, mayo 10 de 1879. Por la práctica y sobreesimiento de estas diligencias y no habiendo mérito para la responsabilidad del inferior, por el auto de sobreesimiento que pronunció con fecha 30 último, que absolvió a Natalia Chulim y María Isabel Vázquez de toda culpa en la muerte de Catalino Dorantes. Mandándolas a poner en libertad y que se prevenga al juez de paz 1º del pueblo de Mama cuide no incurrir en adelante en las omisiones a que se refiere dicho auto<sup>6</sup>.

6. Diligencias Practicadas en averiguación del suicidio de Catalino Dorantes. AGEY, *Fondo Justicia, Serie Penal*, 7 de mayo de 1879.

En efecto, en ningún momento se dio justificación alguna acerca de su responsabilidad sobre el homicidio, ya que únicamente los testigos acudieron a la autoridad para denunciar el caso. Ni siquiera se menciona que alteraran el contexto del lugar dónde ocurrió el suicidio. Aun así, ambas mujeres permanecieron presas por cerca de un mes. La ley las injurió y al darles su libertad no hubo por parte de la ley una reposición del daño, salvo una pequeña llamada de atención al juez del lugar. Es probable que ambas mujeres de origen humilde se dieran por bien servidas al dárseles de nuevo su libertad. El Juez responsable de detenerlas siguió trabajando sin recibir sanción económica ni remoción del puesto.

El cantón “Yokdzonot (sic.)” del partido de Tizimín fue el escenario en donde la prensa citó el acontecimiento de un suicidio. En la descripción del evento no hay indicios de que el suicida estuviera alcoholizado o loco. Simplemente fue un sujeto que tomó un fusil se lo acercó al pecho y se disparó, murió al instante. La nota no señaló ningún tipo de juicio moral, salvo que era un desgraciado<sup>7</sup>. En el mismo tono figuró otro caso, pero a diferencia del anterior se presentó en momentos en que no hubo discusión alguna, sino un ambiente pacífico. Tal parece que tanta tranquilidad suele ser un indicio de que pronto se avecinaría alguna tragedia, y con frecuencia el presagio resultaba cierto.

Esteban Ciau desapareció repentinamente de su casa de Opichén, y cansados de esperar su vuelta su esposa y sus amigos, al cabo de cuatro días se propusieron buscarle. Le encontraron en los montes de Kopomá ahorcado en un árbol [con sus] instrumentos de labranza. Había salido de su domicilio<sup>8</sup>.

No relataron que hubiera tenido problema alguno con su mujer o disgusto con alguien para que luego tomara la decisión de matarse. Su condición era humilde, un campesino que sin más se internó en el monte y se quitó la vida. Tampoco pareciera que quisiera ser encontrado, pues trató de hallar un lugar donde fuera difícil ubicarlo. Era un trabajador libre, ya que en la nota no se dice que perteneciera a hacienda alguna.

El expediente del suicidio de Herculano Mis presenta varios aspectos importantes por considerar. Al parecer Mis de manera inesperada un día decidió que ya no quería continuar con su existencia en este mundo. El extenso documento judicial nos revela el hecho de un sujeto que se mató

7. *El Eco del Comercio*, “Desgraciados!”, 28 de mayo de 1881, p.3.

8. *El Eco del Comercio*, “Desgraciados!”, 28 de mayo de 1881, p.3.

con un arma que prestó para cazar animales en el monte<sup>9</sup>. Él se quitó la vida el 21 de julio de 1883, abriendo desde ese día toda una odisea judicial con el objeto de diagnosticar si se mató o si alguien cercano o conocido lo hizo aparentando muerte voluntaria.

En la ciudad de Ticul en los veintiún días del mes de Julio de 1883 el Ciudadano Manuel Gutiérrez juez primero de paz de este municipio, dijo que estando en su casa habitación, y siendo como las tres de la tarde se presentó el ciudadano Antonio Esquivel y le manifestó que acababa de suceder en la cocina de su casa una desgracia, la cual consistió en haberse suicidado, Herculano Mis con una escopeta y el cual se halla en el mismo estado en que lo acaba de ver al oír el estallido de su arma<sup>10</sup>.

Este párrafo deja en claro que la gente creía que el suicidio era una desgracia. Plutarco Pereira y Arcadio Medina fueron los testigos que reconocieron la escopeta a la que aquel hombre amarró una soga a su dedo gordo del pie, para así llevar el cañón del arma a su boca. Luego de accionarla, corrieron al encuentro para ver qué había sucedido. Antonio Esquivel dio parte a las autoridades y Manuel Gutiérrez en calidad de Juez fue al lugar a verificar lo que sucedió, para que posteriormente el Dr. Casteló Palma reconociera la herida y diera su análisis de lo acaecido<sup>11</sup>. A pesar de que el Juez y el Médico del lugar fueron al sitio del suceso y verificaron lo ocurrido, no era suficiente para cerrar el caso. Había que citar a los testigos y tomarles declaración interrogándoles para conocer un poco más acerca del sujeto que hasta este punto se presumía que se suicidó.

Antonio Esquivel con el objeto de practicar las diligencias del suicidio del Herculano Miss nos condujo en la cocina de su casa como a diez varas de

9. Las herramientas como las armas pueden cargar “un mal aire”. Hay una práctica actual que se puede observar en algunos municipios de Yucatán, la venta de artículos de medio uso. No se pregunta por qué se vende ni qué se hizo con ellos, por lo que armas y herramientas de labranza son vendidas cuando un evento de sangre las rodea, como el suicidio y el homicidio. Son consideradas “encantadas y malditas”, empiezan a tener su propio historial de desventura, por lo que son objetos de “mal agüero” y lo mejor es deshacerse de ellas antes de que atraigan más desdicha. En este caso vemos que prestó el arma sin indicar sus verdaderas intenciones, pues de seguro que no le prestaban la escopeta, hay cosas que no pueden ser vistas en los documentos, pero al contrastarlos con testimonios orales sí, Comunicación personal Julio Cesar Hoil, 27 de abril del 2010.

10. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

11. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

la que habita y encontramos á un hombre que parecía estar muerto sentado junto al embarro que guarece la referida cocina entre los brazos una escopeta con un mecate de cordel de su alpargata que tenía asegurado a especie de lazo y el llamador de su escopeta y colocada este en el dedo mayor de su pie derecho y la boca de la mencionada escopeta, la tenía atravesada abajo de la quijada, que le asomaba de la boca con una cuanta la autoridad dispuso se zafará el arma de donde la tenía sembrada y lo hizo sacar del lugar en que estaba para podersele reconocer por el doctor nombrado<sup>12</sup>.

El párrafo anterior nos indica una reconstrucción de la escena donde ocurrió el suicidio. El testigo, Antonio Esquivel, acompañó a las autoridades respectivas al lugar para indicar dónde fue hallada la víctima y cuál era su estado al momento del disparo. Las personas cercanas al momento del suicidio eran tratadas, en términos de las diligencias judiciales, igual que delinquentes, pues tenían que formar parte de la reconstrucción de los hechos. Tal vez se dudaba de ellos y se pensaba que al interrogarla caerían en alguna palabra que los delataría, en caso contrario formarían parte del proceso judicial ordenado por la ley.

Antonio Esquivel fue interrogado para hablar de la vida de Herculano Mis para saber si estaba ebrio o demente o si sabía que tuviese disgusto con alguna persona. Bajo juramento declaró que Herculano Mis tenía 18 años, soltero y era labrador. A consecuencia de su muerte, Esquivel fue a reconocer la casa en donde vivía, señaló que era él e indicó que era hijo natural.

Los peritos se dieron a la tarea de recolectar más información, pero tendrían que buscar más testimonios, lo que significaba ubicar nuevos testigos. Al ser hijo natural, y no tener familiares en el mundo, los conocidos del occiso serían los candidatos idóneos para satisfacer la curiosidad inquisitiva del poder judicial. Entonces se preguntó a Esquivel quiénes eran las personas que más frecuentaba el suicidado, si los encontraban tendrían una mejor idea de cómo se fue tejiendo todo y de cómo solía ser la vida del occiso poco antes de lo sucedido. Dieron con ellas, Domingo Santana y Magdalena Duran.

Estos testigos se presentaron al llamado de la autoridad, eran Domingo Santana y Magdalena Durán, para señalar cómo obtuvo el arma el suicida. Domingo Santana señaló le prestó a Herculano Mis su escopeta y que con ella se mató, e indicó que se la pidió valiéndose de mentiras porque le dijo que la necesitaba para ir cazar animales al monte. Magdalena Durán, una vecina con la que el occiso tenía una amistad, indicó que el día en que Mis

12. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

se mató eran aproximadamente las tres de la tarde, y que lo iba a llamar para que fuera a comer y que en ese mismo momento escuchó la detonación del arma. Al entrar a la casa de Herculano Mis lo encontró muerto junto con la escopeta. Magdalena Durán lo vio sentado en una silla con sus dos manos asidas al cañón, el orificio del arma en su boca y un hilo que el occiso amaró a su dedo gordo del pie derecho para jalar del gatillo. Tanto Magdalena Durán como Domingo Santana respondieron que Herculano Mis no tenía disgusto con nadie, no había peleado con ninguna persona, no estaba ebrio ni padecía de locura<sup>13</sup>.

Nuevamente las respuestas delatan a las preguntas, se quería saber si padecía de algún tipo de trastorno mental o si estaba borracho cuando todo pasó, todo salió negativo. Solamente se tuvo conocimiento de que era un hombre que vivía solo.

Al testigo Esquivel se le preguntó también acerca de las condiciones de vida de Mis. Las costumbres y su forma de vivir podrían constituir, de acuerdo con las autoridades judiciales, causales del suicidio. Por ejemplo, se interrogó si Mis bebía mucho alcohol y si padecía demencia. Ambas respuesta fueron negativas. Se debe señalar que los testigos eran personas cercanas al suicida, por lo que su testimonio era valioso para conocer más acerca de la vida de la víctima. Como ya se dijo, era labrador e hijo natural de 18 años, mantenía a su madre anciana.

El otro testigo era Magdalena Durán, a quien se le preguntó si Mis era un demente, es decir si tenía algún trastorno mental o si era un ebrio. La respuesta fue negativa. Sin embargo, tanto Durán como Esquivel no describen si hubo un suceso fatal en la vida de Mis que justificará el hecho de matarse. Tal parece que los cogió por sorpresa como algo totalmente inesperado.

En el instante compareció Plutarco Pereira Pinto nombrado para reconocer un arma de fuego con la que hoy a las tres de la tarde se perpetuó un crimen por Herculano Mis y habiéndosele puesto a la vista previo a la promesa de ley dijo, ser una escopeta como de siete libras de peso como de un cuarto de pulgada de diámetro, de vara de una pulgada de largo que el cañón de fulminante y que según con cuatro centímetros puede avanzar hasta dos cuadras su proyectil que muy bien puede ocasionar una muerte<sup>14</sup>.

Otro testigo rindió el siguiente testimonio:

13. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

14. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

Compareció Arcadio Medina a quién se le puso a la vista el arma con la cual se dio muerte Herculano Mis y después de inspeccionarla [dijo] que es una escopeta como de siete libras de peso y como de un cuarto de pulgadas de diámetro y de vara y una pulgada el cañón, de fulminante y que según sus cortos conocimientos puede avanzar hasta dos cuabras su proyectil que muy bien puede causar una muerte<sup>15</sup>.

El párrafo anterior sirvió para ratificar algunos aspectos del arma que utilizó Herculano Mis para matarse. La función de los Jueces de Paz y de primera Instancia y otras autoridades judiciales, tenían por función investigar posibles omisiones a la ley. El Código Penal vigente de 1870 señalaba que debían recoger información, escuchar testigos e indagar sobre las causas y abrir vías para examinar la acción. También tenían que comunicar todo lo que hacían durante el proceso, además tendrían que entregar los resultados a las autoridades de los Tribunales Superiores encargados de emitir la sentencia final<sup>16</sup>.

Magdalena Durán dijo que hoy en la mañana al ir a la playa con su venta de zapotes le dijo al mencionado Mis fuese a buscar dos o tres cántaros de agua que no tenía que cuando regresó encontró que se cumplió lo que dijo pero que él ya había salido sin almorzar que todo el día lo pasó en la calle y que cuando regresó fue antes de la tres de la tarde que estaba tortiando y que el ciudadano Antonio Esquivel le fue a decir que ya había venido el muchacho y que le sacase que comer que al agarrar la taza para sacarla oyó la detonación de un fusil convenido con ruido muy sordo que cuando se levantó a ver donde había estallado encontró entrando de la calle al referido Esquivel que virando a verpor la cocina encontró que el indicado Herculano Mis todo embarrado con sangre y entonces dijo al que antes ha referido que entrase a ver qué había sucedido que ignora si estaba con licor, y que estaba en buena armonía<sup>17</sup>.

En las declaraciones de los testigos se ratifican algunos eventos, en efecto, el parecido de los datos y las versiones de diferentes testigos sobre un mismo evento llevaron a las autoridades a determinar que Mis se quitó la vida. Ello se debió a que las diversas declaraciones coincidían entre sí<sup>18</sup>.

15. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

16. Tercera, *Colección de leyes*, pp. 91-93.

17. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY, Justicia Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

18. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY, Justicia Penal, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

El examen del perito forense, fue practicado por C. Palma, y revelaba cómo se había matado Mis y la hora de su muerte. Estaba claro que se trató de un suicidio. Pero no terminarían los trámites judiciales aquí, pues enterrarlo dependió de toda una serie de permisos burocráticos.

En el siguiente párrafo se puede encontrar características importantes de la pesquisa judicial, en la que las preguntas dejan ver parte de la indagación moral, la cual era compartida por las autoridades, el juez y demás actores. La curiosidad sobre el caso fue satisfecha a partir de los testimonios de los testigos. A continuación reproduzco fragmentos que dan sustento a esta afirmación:

Kanasín, Julio veinte y siete de mil ochocientos ochenta Juez Primero de paz remitente para que evalué la cita que hace el Ciudadano Antonio Esquivel á Domingo Santana y además conozca este el arma con la que se mató Herculano Mis. Para que se amplíe la declaración del Ciudadano Antonio Esquivel y diga si Herculano Mis tomaba licor con frecuencia y si tenía estrechas relaciones con alguna persona y cuál era esta, si alguno vio que Mis cargara la escopeta con que se dice que se mató, cuando, en dónde y de qué modo la cargó. Para que también amplíe la declaración de Magdalena Durán y que diga esta sabe en donde tomo Mis el agua que fue a buscar, quién le acompañó en este acto y con quién se halló al regresar a la casa á las tres de la tarde como refiere ella, si sabe a dónde fue Herculano a conducir el agua evacuándose las citas que resalten<sup>19</sup>.

Kanasin es un pueblo cercano a la capital meridana, y para esta época pertenecía al partido de Mérida. La autoridad de Kanasín consideró que sería importante volver a tomarle declaración a Antonio Esquivel, Domingo Santana y Magdalena Durán, con el objeto de saber más acerca de su relación con Mis y de los últimos momentos en que le vieron con vida.

El ciudadano Antonio Esquivel dijo [que] llegó Herculano Mis de la milpa de Don Perfecto Medina en donde trabajó toda la semana y que seguramente desde que se quitó de aquel lugar cargó la escopeta porque en su casa no observó ningún ademán de cargarla; que ese día casi no se quedó en su casa, que el domingo por la mañana muy temprano fue a que lo rasuren que cuando regresó se puso a trabajar en su par de zapatos y que estando en esto llegó el muchacho con un cubo y que al dejarlo le pidió licencia para ir un rato a la playa el que depone que no salió todo el día no vio con quién se asomó y que tampoco se tiene mínimas relaciones con cualquiera, pero que

19. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.



rara vez que se embriagaba<sup>20</sup>.

Lo anterior demostró y ratificó que no era alcohólico y que ni padecía de sus facultades. Al final simplemente no se encontró razón alguna del por qué tendría que cortar el hilo de su vida con sus manos. Pero acerca de lo mismo fue cuestionada la siguiente testigo:

Magdalena Durán [en su declaración dijo que] mandó a Herculano Mis a buscar agua en el pozo del solar del ciudadano Antonio Guzmán vecino suyo y que ella fue a la playa a vender zapatos que cuando regresó como a las diez de la mañana no lo encontró en la casa y que lo estuvo esperando para almorzar y que al fin no llegó: que como a la una de ese día poco más o menos se llegó a ella el Ciudadano Antonio Esquivel y le dijo que le diera de comer a Herculano que acaba de llegar y que al ir a dársela oyó la detonación del fusil en que se dio la muerte. Que no sabe que tenga íntimas relaciones con nadie<sup>21</sup>.

En la declaración anterior se puso énfasis en los momentos previos al acto suicida de Herculano Mis. Los oficiales preguntaron a Duran si sabían que la víctima tuviera alguna relación íntima. Empero, se negó que Mis tuviera mujer. La posibilidad de un suicidio por decepción amorosa, borrachera o locura se desvaneció. Por tanto las pesquisas continuaron:

Domingo Santana quien dice [que] se dio muerte Herculano Mis el lunes diez y seis cuando se iban a la milpa de sus amos que se hallan con un solo follaje Herculano Mis no llevaba su escopeta por no tener dinero para comprar pólvora plomo y fulminante, y entonces le dijo el expresado Mis que se la diese prestada porque el tenía modo de comprar todo lo necesario para cazar y como era dicho abandonó solo el lugar, que no tuvo inconveniente de dárselo y que es la misma que se le ha puesto a la vista para reconocer; que llegó a esta junta con él el sábado veinte y uno pero en el camino se quedó a descansar y Mis avanzó que por no tener necesidad de la escopeta se la tomó<sup>22</sup>.

Las declaraciones de los testigos, Esquivel, Duran y Santana, se mantuvieron en los mismos términos ya que señalaron que la muerte aconteció

20. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

21. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

22. Diligencias practicadas con motivo del suicidio de Herculano Mis. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol.52, Exp. 30, 1 de octubre de 1883.

un domingo en la tarde, y afirmaron que no estaba alcoholizado ni padecía demencia y que no tenía ninguna relación íntima. Los testigos indicaron que Mis se marchó del lugar y que en algún momento cargó el arma al sentirse solo. Y que se alejó de todos con mentiras para matarse en silencio. La madre de Mis murió durante las pesquisas, ella era el único familiar cercano de la víctima pues la demás gente eran amigos cercanos. Probablemente las causas obedecieron a la soledad. En el documento judicial se puede apreciar el interés de las autoridades por encontrar algunas causales relacionadas con el consumo del alcohol.

Como se ha planteado, cada caso tiene particularidades en común, mismas que hacen que cada uno sea analizado por separado para encontrar sus características propias. En general, todos los casos plantean un discurso desde las preguntas que se les hacen a las personas que estuvieron cerca del suceso.

El encontrar un cuerpo sin vida puede acarrear problemas al denunciante. Por un lado ser el principal sospechoso o inculpado de homicidio. El 9 de febrero de 1887, los ministros Patrón, Monforte y Castillo Manzanilla trataron de esclarecer si hubo una provocación en el suicidio de José Osorio. El hecho ocurrió en Valladolid, pero la causa se siguió en Mérida.

José Osorio estuvo preso por poco más de un mes. Se creyó que él era el homicida de un hombre al que todavía no se había identificado. Su absolución llegó junto con la identidad del cuerpo. Una vez más aparece un caso en el que la autoridad culpa a quién encuentra un cuerpo sin vida. Este individuo fue liberado después, aunque fue aprehendido sin pruebas. Además de privarlo de su libertad, la sociedad de momento lo concibió como asesino. ¿Cómo habrá vivido este sujeto después de que se le imputó un delito que no cometió? Es probable que la duda y el estigma le hayan acompañado. Al respecto, la disculpa se dio en el siguiente párrafo<sup>23</sup>.

Mérida, marzo 31 de 1887. Vista esta causa seguida contra José Osorio por provocación al delito de suicidio su confesión con cargo y la sentencia que de autos no consta la justificación del delito imputado al encauzado; desde luego, y en atención a que el inferior ha externado legalmente, en dicha sentencia, los datos del proceso, se confirma en todas sus partes, declarando: 1º José Osorio no es reo del delito de provocación al suicidio de Bernabé Jiménez, que murió ahogado en el cenote de Xocen, y en su consecuencia, se le absuelve de los cargos que se le hicieron. 2º El procedimiento en nada

23. Causa seguida a José Osorio por provocación a suicidio. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 92, Exp. 59, 04 de Febrero de 1887.

ha ofendido su buena opinión y fama. Notifíquese y líbrese la ejecutoria respectiva. En nueve del mismo mes y año, se libró la ejecutoria<sup>24</sup>.

El proceso se inició a principios de febrero de 1887 y finalmente se otorgó libertad al sospechoso hasta principios de abril del mismo año. Todo un mes tardó el desahogo de pruebas. Nótese que en la resolución se indica que la detención sin pruebas no dañó la integridad moral del sujeto en nada, pero es algo que habría que dudar. La gente del lugar sabe de su detención, por lo que creen que hay motivos para pensar que él pudo ser un homicida, al final se señaló que no, pero para los moradores del lugar a lo mejor les quedó la duda de si fue o no un asesino.

El siguiente caso fue el de un hombre que se arrojó a un pozo. Todo sucedió en la villa de Tecoh el 10 de noviembre de 1890, a las ocho de la mañana. Lázaro Canul denunció ante la autoridad que en su casa se acababa de tirar al pozo Santiago Yah<sup>25</sup>. Aunque vecinos y familiares lo rescataron con vida del pozo, al poco tiempo murió. Tras verificar la muerte, la autoridad manifestó que varios sujetos fueran sometidos a los interrogatorios respectivos con la finalidad de encontrar una explicación al hecho acaecido.

El primer testigo citado fue Justina Caamal, quien era su cuñada y vivía con Lázaro Canul. Al respecto señaló que: “de siete a nueve de la mañana se presentó Santiago Yah al parecer en su entero juicio y que sin decirle nada se inclinó botándose al pozo, que corrió violentamente”<sup>26</sup>. Esta declaración revela que no había evidencia de locura, alcoholismo o de cualquier otro factor que explicara el acto del suicidio. Las autoridades señalaron que el individuo mentalmente estaba sano y que “de la nada se arrojó al pozo”.

Uno de los vecinos que acudió al lugar del evento se llamaba Agustina, y en su declaración relató cómo se había enterado del suceso y el papel que jugó en esta investigación.

24. Causa seguida a José Osorio por provocación a suicidio. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 92, Exp. 59, 04 de Febrero de 1887.

25. Entre la gente del campo existe la costumbre de tapar el pozo cuando un evento desafortunado acontece, como por ejemplo cuando alguien se quita la vida arrojándose, se sella. En adelante se dejará de usar como fuente de abastecimiento de agua, se abandona y se cierra, pues se cree que está encantado y maldito. Los pozos tapados son una advertencia de que algo malo y grave sucedió. Este tipo de creencias aún existen en lugares como Xcalakop. Comunicación personal Julio Cesar Hoil, 27 de abril del 2010.

26. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

[Ella señaló que] de 7 a 7 y nueve de la mañana se le presentó la joven Justina Caamal asustada diciendo que Santiago Yah se acababa de botarse en el pozo; que en el momento le dio parte a su esposo Lázaro Canul, del dicho de la muchacha y este al momento llamó a los vecinos para proceder a la extracción del cuerpo o cadáver de Santiago Yah<sup>27</sup>.

Como se observa en este testimonio, no se encuentra una explicación o razón del suicidio. Pero para ahondar en las indagatorias, las autoridades entrevistaron a su esposa, Cecilia Chic, quien señaló lo siguiente:

Su referido esposo al amanecer salió de su casa pidiendo[le] algunos centavos para comprar aguardiente; que luego salido de su casa y no volvió a saber [de él] hasta que le fue comunicado la infausta noticia de la desgracia de su esposo por Lázaro Canul en cuya casa sucedió<sup>28</sup>.

Lo único que se puede sacar de lo anterior, es que hubo un probable estado alcohólico que tampoco se comprobó. En efecto, no hay en todo el expediente ningún tipo de examen toxicológico que indique un estado previo de ingestión de licor o de algún otro tipo de sustancia alcohólica. Sin embargo, las autoridades preguntaron a la mujer de Lázaro Canul si su esposo había sostenido alguna querrela con el occiso antes de que llegaran los vecinos que acudieron al rescate de Santiago Yah. Se pensaba tácitamente que Canul pudo haber peleado con Yah antes, y que el sentimiento beligerante continuaba vigente entre ambos, entonces Canul a lo mejor mató a Yah y luego lo arrojó al pozo. La respuesta fue negativa. También se preguntó a la esposa si había problemas en el matrimonio y la respuesta fue que no.

Uno de los vecinos que ayudó a la extracción de Santiago Yah todavía con vida fue José Matú. En su interrogatorio se señala que Canul fue a buscarlo para ayudar “a sacar del pozo el cadáver de Santiago Yah, quien acababa de botarse al pozo para cuyo efecto se metió en el pozo Lázaro Canul y sacándolo lo condujeron a la casa habitación de Canul”<sup>29</sup>.

La acción de los vecinos por salvar la vida de Santiago Yah es hasta cierto punto entendible, situación que llevó a interrogar a varias personas. Alteraron el contexto de un evento, pues movieron de lugar un

27. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

28. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

29. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

cuerpo y lo trataron de aliviar, pues consideraban que aún estaba con vida. Por cierto, en ningún momento el documento hace referencia si el resultado de la necropsia dictaminó si el individuo había muerto ahogado, de un golpe en la cabeza o si se confirmaba que se había tirado al pozo. Simplemente todo descansó en las confesiones de los testigos y quizá la decisión del Juez de dar el sobreseimiento de no exigencia de culpa radicaba en la manera en cómo se desarrollaron los acontecimientos. En efecto, el Juez no era responsable de buscar huellas o indicio de nada, para eso estaban los peritos.

En este sentido se requirió la confesión de uno de los presentes en el momento de la extracción de Santiago Yah del pozo, Norberto Koyoc quien dijo:

Oyó el llamado que le hacía Lázaro Canul le comunicó que fuera ayudarlo a sacar a Santiago Yah del pozo donde se acaba de botar: que al momento ocurrió y en unión del referido Canul y de José María Caamal sacaron a Santiago Yah del pozo, ya muerto<sup>30</sup>.

De inmediato, con los nombres se giraron más citatorios para obtener testimonios y tener una mayor proximidad con lo acontecido a Santiago Yah. Era el momento de que José María Caamal diera su testimonio del suceso, y dijo que:

Hallándose cerca de la casa de Canul oyó que este llamaba para auxilio y acudió para sacar del pozo a Santiago Yah, que acababa de botarse. Canul se metió al pozo y después estaba afuera el cadáver de Santiago Yah. Respecto de la causa de dicho siniestro nada sabe<sup>31</sup>.

A José María Caamal se le preguntó tácitamente sí participó en un acto que atentara contra la vida de Yah, o si se sabía de algún problema que existiese entre Lázaro Canul y el occiso. La respuesta fue negativa y que no sabía nada al respecto. Después se presentó el perito para reconocer el cuerpo. La ley designó a Juan Bautista Gurbiel, acudió y mencionó:

Halló el cadáver [de] Santiago Yah, tendido boca arriba sobre una pita, enseguida comenzó el examen de su cuerpo y le halla en la espalda a lo largo de la espina dorsal una erosión como que se haya raspado al caer de cabeza en

30. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

31. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. *Fondo Justicia, Serie Penal*, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

el pozo, en la cabeza y detrás de la oreja una gran abertura circular como de dos pulgadas de diámetro hasta internarse en la masa cerebral, la cual salía por la herida, después de esta, otra igual a la anterior presentada la misma desorganización las dos últimas parecen haber sufrido al caer en el fondo del pozo y a su juicio fueron la causa de su muerte<sup>32</sup>.

El peritaje no bastó y se nombró a otro perito, Juan Ortiz, quién hizo el mismo dictamen. Los peritos no solamente eran los encargados de confirmar si había habido homicidio o no, también determinaban las causas de la muerte, pero al parecer lo hacían con base en su sentido común, ya que en ningún momento se mencionaba que eran médicos legistas o forenses. Al parecer, se trataba, en la mayoría de los casos, de gente nombrada en el lugar por la autoridad local<sup>33</sup>.

Otro caso de suicidio fue el de Francisco Antonio Solís en la “ciudad de los cerros”, Izamal. Se quitó la vida “pasándose una soga al cuello, la cual pudo sujetar en el soporte de madera del carrillo de un pozo y dejándose caer luego”<sup>34</sup>. No hay información exacta del día ni de la hora que escogió para matarse, tampoco hubo referencias sobre las causales del suicidio. Tampoco se afirmó si tenía algún padecimiento mental o bien que tuviera algún vicio.

La información apuntó que estaba totalmente en sí y gozando de aparente tranquilidad, sin embargo, eso parecía ser mal presagio. Y eso fue lo que *La Revista de Mérida* narró en la siguiente noticia, señalando que Francisco Sosa se pegó un tiro en el pueblo de Mama:

Salió a cazar una tortolita, más al poco tiempo se oyó una detonación detrás de la casa e inmediatamente la familia salió a ver qué había ocurrido y cuál no sería su sorpresa al ver al infeliz apoyado a la casa y casi moribundo, los proyectiles penetraron debajo de la mandíbula atravesando el cráneo y destrozando la nariz<sup>35</sup>.

No murió de manera instantánea, pues luego de la detonación todavía estuvo con vida entre 15 o 20 minutos hasta fallecer. La nota periodística no aclara los motivos de la muerte, tampoco su edad ni su condición civil. Solamente se refirió al individuo como un infeliz y que no

32. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

33. Diligencias practicadas en averiguación de la causa de la muerte violenta de Santiago Yah. AGEY. Fondo Justicia, Serie Penal, Vol. 146, Exp. 26, 10 de noviembre de 1890.

34. *La Revista de Mérida*, “Un ahorcado en Izamal,” 29 de enero de 1896, p. 2.

35. *La Revista de Mérida*, “Ecos de Tekit”, 14 de mayo de 1909, p. 2.

gozaba de buenaventura. Tal vez con esta palabra daban una explicación tildando al suceso como desventurado.

El suicidio en los pueblos presentaba características similares al que ocurrió en ocasiones en las haciendas, en lo único que difieren es en la intervención de las autoridades internas de la finca de forma indirecta en el proceso. La vida en ambos lugares pudo haber resultado desalentadora. Como se he podido bosquejar en la revisión historiográfica, en las haciendas la vida era dura y en época de crisis empeoraba sin mejorar en las de bonanza. Pero fuera de ellas se padecía más los momentos de incertidumbre económica.

La prensa tenía un modo particular de indicar qué pensaba acerca del suicidio, a menudo eran personajes desafortunados, pues el único sentimiento que planteaban hacia ellos era el de lástima. Un pesar evidente se puede encontrar cuando llamaban al suicida infeliz y/o desgraciado. Las palabras tienen una connotación de índole religiosa y vinculada con la melancolía. Pues ambas evocan a individuos que están lejos de la claridad y de la gracia de Dios. Tal vez no hubo un cambio en la forma de referirse a ellos, lo que si fue en la presentación que cada vez daba más datos, señalando: nombre, edad, ocupación, lo que sucedió antes de la muerte voluntaria. En otras ocasiones solamente utilizaban alguna de las palabras ya antes citada e indicaban un problema ocular y sanitario cuando el cuerpo colgado permanecía sin vida por mucho tiempo. Fue un poco irregular su forma de presentarlo, pero al igual que con los delincuentes y crímenes la cobertura también se dio en algunos casos, aspecto visible en los casos en donde la prensa dio continuidad a una nota publicada previamente. También hubo otra palabra, funcionó como un sinónimo de la palabra suicida, ahorcado. La muerte voluntaria por suspensión fue de lo más común, la forma de producirla con objetos cercanos fue frecuente. Tal vez esa sea la razón por la que en ocasiones ahorcado y suicida fue similar en el meta-lenguaje de la prensa.

Los documentos AGEY revelaron algo muy diferente, buscan una explicación que haga evidente el por qué del suicida y su acción. Primero siempre se buscaba probar si fue un homicidio o no, al no ser asesinato, trataban de hallar otra explicación, alcoholismo y locura fueron las más comunes. Al no haber estas trataban de entrar a los problemas cotidianos del sujeto, tales como: roces familiares, problemas con los vecinos, decepciones amorosas y también algún aspecto melancólico notable. Lo único que no se atrevían a reconocer es que siempre hubo una total planeación sobre la intención suicida que llevaron a cabo, y por ende un pleno conocimiento del daño que se causarían y que eventualmente les produciría la muerte. Tal y como Durkheim apuntó, el suicida

no es un loco, es un sujeto que plenamente medita sobre lo que hará.

### *El Puerto de Progreso y el suicidio*

De entre los pueblos que más desarrollo tuvieron en Yucatán durante la era porfiriana está el de Progreso, puerto de cabotaje y de altura. Un lugar cercano a la capital Meridana. Muchas de las comunicaciones telegráficas y rieles lo conectaban con varios puntos del Estado, con la finalidad de trasladar henequén y otros productos de menor importancia que se producían en municipios lejanos. Incluso el contrabando tal vez tuvo lugar allí, el mismo Kenneth Turner arribó a Yucatán entrando por Progreso, y sus primeros contactos los hizo en tal sitio.

Este es un pequeño apartado que incluye únicamente cuatro suicidios. La información se extrajo de dos periódicos 1 en *El Eco del Comercio* y 3 en *La Revista de Mérida*. La mayoría de estos casos se ubican cronológicamente, por las fechas, en el “Porfiriato tardío”. Presentan escasez de datos, ya que no señalan alguna información que deje saber cuáles eran los apelativos del suicida, la edad, la condición civil y el origen. Pero también se puede encontrar pistas en lo que si se dice, todos ocurrieron cerca de un lugar muy próximo al océano.

Progreso está en el mar, es costa. Un lugar donde se desarrollaron actividades económicas de diversa índole, pero ¿Por qué podría ser diferente a otros lugares? Cuanto se refiere al mar de inmediato se hace alusión al océano. Flor Trejo Rivera señaló que es “un instrumento de punición las aguas tienen voz un constante rumor que invita al arrepentimiento”<sup>36</sup>. Sin duda el análisis de estos cuatro casos podrá desmentir o afirmar qué fue lo que rodeó al suicidio ocurrido en Progreso.

36. La cosmogonía judeo-cristiana enseña a través del pasaje bíblico del “Arca de Noé” que el agua se volcó comiéndose la tierra, la desapareció. Lo que borró no fue la tierra, sino a la humedad corrupta y corrompida por el pecado. El agua purifica, pues destruye el mal a su paso. Trejo, “Pecadores y tormentas”, p. 18.



Cuadro 12: Perfiles suicidas del Puerto de Progreso

Nombre, Edad y Sexo	Fecha y lugar	Condición civil y ocupación	Estado del suicida	Medio de suicidio	Fuente
¿?, (H)	9/02/1897	¿?/viajero	Demencia	Se arrojó al mar y fue devorado por tiburones	El Eco del Comercio
¿? (H)	22/09/1906	¿?/Celador	Tendencias suicidas	Disparo en la sien	La Revista de Mérida
¿? (H)	08/12/1906	¿?/viajero de Origen Español	Conato/ locura	Se arrojó al mar	La Revista de Mérida
¿? (H)	05/01/1907	¿?/¿?	¿?	Se arrojó al paso del tren	La Revista de Mérida

El primer caso de suicidio ocurrido en Progreso cuenta la historia de un individuo que atentó contra su vida. En la tranquilidad de un barco que zarpaba con un destino que la nota no describió se encuentra la historia de una persona que saltó al mar y murió. La nota periodística enfatizó en la enfermedad mental del individuo, misma que jamás comprobó con datos fehacientes, por lo que supongo que aquí hay una clara similitud entre suicidio y locura en la narración de la prensa. Aspecto que se verá a continuación:

¡Hombre al agua! Detuvo su marcha el vapor y se le echaron al caído salvavidas y cuerdas pero todo inútil, porque fue inmediatamente devorado por los tiburones. Parece que estaba demente los empleados del barco no ejercían vigilancia sobre persona alguna<sup>37</sup>.

Al final parece que lo más importante era la responsabilidad de cuidar a las personas en el barco, y tal labor recaería en los empleados, y no tanto del mismo sujeto. Esto indica que hay un traslado de la responsabilidad por el incidente del usuario al personal del vapor. Nótese que se señaló que estaba demente, pero por qué, sabían que estaba loco o intuyeron que únicamente un sujeto demente saltaría sin más ni más a una muerte segura al agua. Lo dejan astutamente en el terreno de la ambigüedad que no señala nada de manera directa. Trejo indicó algo que bien pudiera tener relación con esta muerte voluntaria, ella apuntó que cuando los marineros se embarcaban en una travesía marítima, empezaban a sentirse melancólicos, no sabrían si volverían o no, el mar

37. *El Eco del Comercio*, "Suicidio en el mar", 9 de febrero de 1897, p. 3.

podría “tragárselos para siempre”. El mar tenía su propia ira y monstruos, creados en la imaginación del hombre, pero el más terrible era sin duda el de “la furia del mar castig[ando] los pecados cometidos [de] los que viajaban abordo”<sup>38</sup>.

Existe otra referencia de un suicidio en Progreso. El suicida fue un celador de la aduana, quien murió en la carroza que circulaba en el muelle Porfirio Díaz. En esta ocasión no fue el alcohol ni la locura el que le llevaría al sujeto a tomar la decisión de matarse:

Sufrió durante su vida un accidente trágico que lo indujo a intentar el suicidio disparándose con un revólver. Una persona que merece todo crédito nos informa que al practicarse la autopsia del cadáver, encontró alojada en la masa encefálica la bala que se disparó el desdichado, hace veinte años aproximadamente<sup>39</sup>.

En el escrito no se tiene información sobre el suceso del pasado que tanto pesaba sobre la conciencia de este personaje. Su situación económica era regular. Lo que sí puede decirnos la nota es que dos décadas atrás trató de matarse sin éxito, vivió con el plomo en su cabeza, y al final, otra bala fue la que puso fin a su vida.

Retomando el caso anterior, se sabe que existió un accidente trágico, pero no se indicó en qué consistió. La nota afirmó que la melancolía vivía con él, pues intentó antes matarse sin éxito, el recuerdo de aquellas intenciones era el plomo de bala incrustado en la cabeza. Verónica Zárate Toscano señaló que el miedo y la frustración provienen de trágicos eventos familiares o de situaciones muy próximas e íntimas para la persona, son acontecimientos que generan una melancolía constantemente<sup>40</sup>. Aunque la nota de *La Revista de Mérida* no de mucha información, considero que el planteamiento de Zárate coincide con esta nota, pues algo pasó, venía aquejando al suicida desde tiempo atrás; un hecho que no pudo olvidar y que deambulaba con frecuencia en su memoria. La muerte fue para él su única salida, por eso corrió de forma voluntaria a los brazos de la muerte.

De nuevo en Progreso, otro suicidio ocurrió. En el muelle “Porfirio Díaz” fue el lugar que otro sujeto eligió para matarse. Se arrojó al mar pero no consiguió la muerte que buscaba, salvo algunas heridas que comprometían su salud más no su vida. En la noticia el origen y sus

38. Trejo, “Pecadores y tormentas”, pp. 18-24

39. *El Peninsular*, “Progreseñas. Un caso curioso”, 22 de septiembre de 1906, p.3.

40. Zárate, “El miedo al olvido”, pp. 175-190.

palabras denotaban locura, y nuevamente, un posible padecimiento toma el lugar de la culpa. Fue conducido frente a las autoridades para responder por atentar contra su vida:

Después que fue salvado comenzó a gritar que era de sangre azul puede ser que padezca de enajenación mental lo condujeron (sic.) al vivac en donde harán las interrogaciones, el individuo no es de mala presencia, aparenta buenos modales y por su acento se conoce que es originario de España<sup>41</sup>.

Da la impresión de que al español lo trataron como delincuente, pues lo mandaron detener, considerando su acción peligrosa y su condición mental como poco apropiada. Ya antes he señalado que el papel de la ley al respecto del conato era ambiguo, y que tampoco había una previsión al suicidio. Por lo anterior, es probable que fuera detenido por escandalizar a la comunidad al tratar de matarse.

El siguiente caso es otro conato, es decir un intento de suicidio que no se concretó. En la mañana, antes de las diez “un hombre se arrojó sobre la vía frente a la oficina de correos, seguramente con la intención de suicidarse”<sup>42</sup>. Se pudo evitar no porque le haya fallado algo al suicida sino más bien por la pericia del conductor, quién pudo frenar a tiempo: “si se pensara que el atentar contra la vida no es delito, lo es porque escandaliza a las personas cercanas al lugar escogido (...) fue levantado y conducido por la Policía a la estación”<sup>43</sup>. No hay nuevamente en la nota una sensación de que se culpe a este sujeto que atentó contra su vida, y en cambio, la responsabilidad se depositó en su supuesta enfermedad ya que terminó por indicar: “se trata de un desequilibrado”<sup>44</sup>.

Estos cuatro casos son diferentes a los suicidios ocurridos en las haciendas y en otros lugares de la comarca yucateca, ningún de ellos fue llamado infeliz ni desgraciado. Tampoco se probó fehacientemente que hubiera algún antecedente que indicará que estuviese realmente demente alguno de ellos, salvo el caso de español con delirio de grandeza y el sujeto con bala incrustada en la cabeza. En todos los casos se abocó por la melancolía como un sentimiento afín entre todos estos suicidas.

### *Conclusiones*

41. *La Revista de Mérida*, “Progreso al día. Suicidio frustrado”, 8 de diciembre de 1906, p.3.

42. *La Revista de Mérida*, “Intento de Suicidio en Progreso”, 5 de enero de 1907, p.2.

43. *La Revista de Mérida*, “Intento de Suicidio en Progreso”, 5 de enero de 1907, p.2.

44. *La Revista de Mérida*, “Intento de Suicidio en Progreso”, 5 de enero de 1907, p.2.

Si bien es cierto que el suicidio no es un delito, pues la revisión de leyes así lo evidencio, pues ni siquiera se preocupaba por sancionar al conato de suicidio con ningún tipo de pena. Entonces ¿por qué se detuvo a los suicidas fallidos? La única explicación yace en el hecho de que preocupó más el escándalo público y la alteración del orden cotidiano que cualquier otra cosa. Otro hecho evidente en esta parte fue que la melancolía fue exaltada más que cualquier otro elemento, y dio la pauta para que se entendiera por qué alguien terminaría con su vida. La actitud de las palabras que usó la prensa en las notas para describir la muerte voluntaria así lo evidencia.

La prensa y los documentos judiciales tienen una naturaleza diferente, por lo tanto tendrían que sugerir maneras diferentes de apreciar al fenómeno. En efecto, así fue. Los documentos AGEY no manifiestan cambios ni en su forma de abordar el problema ni en sus aspectos legales, y fue por lo común su actuación bastante improvisada.

Por otro lado, la prensa si lo manifestó abiertamente haciendo un manejo distinto. Pues como ya he apuntado antes empezó a dar más información sobre el suicida y su acción, tuvo una forma de calificarlo, pero aún dicha manera fue diferente en algunos casos. La representación en que se percibía al suicida según puede verse en este capítulo puede ser en dos vías, un desgracia y/o infeliz o un loco tentativo.

En común, los documentos tratan de hallar locura en los suicidas, es decir, un enajenado de sus facultades. Tal vez dicho planteamiento restaba culpa al suicida y con ello daba lugar a generar por ellos un sentir plagado de lastima, por lo que se les llamaba desgraciados y/o infelices. La búsqueda de una justificación y/o causa generaba la posibilidad de explicar porqué se habían matado. La realidad es que había una planeación completa por parte del suicida así como una intención de causarse muerte. Pero aún cuando dicho planteamiento no tuvo sustento, el hecho de que buscasen locura como una vía de comprensión es algo que señalaba que un suicida podría ser un lunático.

El alcoholismo o alguna otra sustancia consumida previamente por el suicida también fue frecuente, en la prensa tal vez no, pero en los documentos de AGEY si que lo hubo. Al igual que con la locura, el hecho de pensar que el suicida pudiera ser un vicioso socavado por los efectos secundarios de un vicio, y por ende, con una salud mental deteriorada también fue evidente.

*Fuentes*

Fondos documentales  
Archivo General del Estado de Yucatán (AGEY)  
Serie Penal, Fondo Justicia

*Bibliografía.*

- Canto Valdes, Luis Roberto. La Criminalidad en la Prensa Meridana del Porfiriato: notas y noticias en *El Eco del Comercio y La Revista de Mérida*. Tesis profesional para optar al título de Licenciado en Ciencias Antropológicas en la Especialidad de Historia (FCA/UADY) Mérida, 2006.
- Colección de leyes. *Colección de leyes, decretos y órdenes*, 1870-1874. S.D. Mérida. 1874.
- Guerra, Francisco-Xavier. *México: del antiguo régimen a la revolución*. T.I, Fondo de Cultura Económica, México, 1988.
- Trejo Rivera, Flor. “Pecadores y tormentas: la didáctica del miedo”, en: Agostoni, Claudia; Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Speckman Guerra, Elisa (Coordinadoras). *Los miedos en la historia*, El Colegio de México-Universidad Autónoma de México, México, 2009, pp. 17-36.
- Zárate Toscano, Verónica. “El miedo al olvido o cómo vivir en el recuerdo”, en: Agostoni, Claudia, Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Speckman Guerra, Elisa, *Los miedos en la historia*, El Colegio de México, México, 2009. pp. 175-205

# ANÁLISIS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y DEL FRANCÉS EN LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

IVETH LOZANO PALACIOS  
MARÍA LILIA LÓPEZ LÓPEZ  
JOSÉ LUIS RAMOS DIEGO

## *Introducción*

Actualmente se vive en un mundo de constantes cambios. La evolución de diferentes aspectos sociales, tecnológicos y económicos hacen que la educación se incline por otros objetivos y rumbos. La convivencia intercultural es un factor importante que nos abre puertas hacia otros horizontes de conocimientos e ideales. Por ende, el aspecto intercultural es retomado en este proyecto como punto indispensable para adentrarse a otras culturas y saberes. Como lo indica la UNESCO "...la educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos..."<sup>1</sup> cuyo este primer aspecto incluye entre otros factores, la convivencia con los demás, elemento que fortalece nuestra identidad.

En la formación escolar y la didáctica de las lenguas, vemos el desarrollo del conocimiento sociocultural, las relaciones sociales influyen en el proceso de aprendizaje informal, en este comportamiento sociocultural se distinguen dos aspectos: La pluriculturalidad y la multiculturalidad del que se parte para la comprensión de la interculturalidad en el contexto del aprendizaje y la enseñanza de una lengua.

Por ende, la presente investigación se centra en la facultad de lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), especialmente en los estudiantes de las licenciaturas en la enseñanza del inglés y del francés que están caracterizadas en su contexto por los dos elementos antes mencionados. En lo que refiere a la interacción social, en la facultad se llevan a cabo actividades y eventos culturales en donde los alumnos son promotores mediante la transmisión de sus conocimientos

1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, p. 8.

lingüísticos, artísticos y culturales. Es entonces que el análisis de esta investigación ayudará a valorar y concientizar el trabajo de las prácticas culturales que se llevan a cabo en este espacio educativo.

Asimismo, este trabajo se vincula con los paradigmas del Modelo Universitario Minerva (MUM) en el cual se basa nuestro plan de estudios que a su vez se enfoca en el desarrollo integral del estudiante. Por lo tanto, los planes de estudio de ambas licenciaturas, abarcan 5 ejes transversales de los cuales resaltamos la relación que existe entre el eje transversal de la formación humana y social y el eje de las lenguas extranjeras. Consideramos que es necesario desarrollar habilidades para la vida y formar a nuestros estudiantes en un juicio crítico, que los motive a ser partícipes de su propio aprendizaje, efectuando una participación activa y que infiera en su formación integral.

Para nosotros, es importante constatar que la interculturalidad está presente en el estudiante durante su formación profesional, es así que la interacción que realiza el estudiante le ayuda a desarrollarse en un universo multicultural y beneficia a sus pares; por lo tanto, comparte su bagaje de conocimientos generales y experiencias relacionadas a su cultura y es por medio de la expresión de sus potenciales y este intercambio de saberes que se desenvuelve en diferentes situaciones sociales respondiendo así a las exigencias de su entorno.

El objetivo principal que persigue esta investigación es el siguiente:

- Analizar la interculturalidad a través de las prácticas y los eventos culturales que se realizan en la facultad de lenguas para mejorar las estrategias que actualmente son empleadas e implementar otras, acordes al desarrollo de la interculturalidad.

Teniendo como objetivos específicos:

- Identificar los talleres y eventos culturales, artísticos y lingüísticos que se realizan en la facultad.
- Conocer los espacios para la expresión artística, lingüística y cultural del estudiante dentro de la facultad.
- Identificar los eventos culturales, artísticos y lingüísticos que promueven la interculturalidad.
- Identificar los elementos teóricos y prácticos que generen el desarrollo de la interculturalidad en los estudiantes de las Licenciaturas.

### *Revisión de la Literatura*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) emite diversas recomendaciones a nivel internacional para que las instituciones educativas las retomen y se contextualicen, el aspecto de interculturalidad no es la excepción. Para la UNESCO:

La interculturalidad es construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas. Para ello es necesario un abordaje sistémico del tema, es decir, trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos, ambientales, entre otros.<sup>2</sup>

Una propuesta de educación e interculturalidad plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes, hacia una educación intercultural, inclusivo y diverso. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea. “Es necesario que este objetivo se concrete no únicamente en contenidos o materias, sino en los mismos principios, enfoques y programas nacionales educativos, así como en la misma institucionalidad educativa”<sup>3</sup>

Así, en la actualidad, el contacto con diversas culturas nos lleva a establecer prácticas para fortalecer el intercambio de saberes y encuentros con culturas que amplían nuestra visión hacia aspectos de la vida social y educativa. La interculturalidad acoge diferentes aspectos que conllevan a un ciclo de comunicación e intercambio de creencias, valores, costumbres y demás características que tienen las comunidades humanas. Estos aspectos permiten enfocarse y catalogar a los elementos de dichas comunidades. Su desarrollo dentro de la sociedad, es plenamente fundamental ya que son la base para que esta exista. La cualidad de cada elemento se ve reflejada en sus aptitudes y habilidades, que fulguran la riqueza de esta misma y la riqueza del lugar en la cual esta proviene. En su conjunto estas dan un importante flujo de Cultura y desarrollo de conocimientos. Los importantes lugares en donde toman lugar estos intercambios culturales, son de gran importancia para generar la interculturalidad.

2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Educación e interculturalidad.

3. *Ídem*



Por otra parte, para González, Guillén y Vez:

“La Interculturalidad en la Educación es asociada a promover el conocimiento y la comprensión de otras culturas... así como la afirmación de la propia identidad como punto de partida y condición para la construcción de sentido en la comunicación y para la comprensión de otros”.<sup>4</sup>

Es así que la convivencia en un medio donde existe diversidad cultural permite fácilmente la transmisión de cultura, implicando evidentemente la interacción entre ellas, compartiendo puntos de vista, opiniones, modos de vida, hábitos, costumbres, lenguas, entre otros rasgos de identidad individual y colectiva.

De esta manera concertamos en la misma idea de que existen ciertos factores que permean la interculturalidad en términos de educación, factores que nosotros trabajamos inconscientemente en nuestra vida cotidiana tales como “conocimientos, actitudes y aptitudes; y que a su vez están directamente relacionados con los pilares de la Educación saber, saber hacer y saber ser”.<sup>5</sup>

La Educación intercultural en su naturaleza, se caracteriza por el intercambio y la interacción de valores, diálogos y de comportamientos socioculturales en entornos de diversidad cultural. Existen relaciones de negociación para el entendimiento y la convivencia que se expresan a través de un diálogo entre culturas. Este diálogo debe ser abierto, recíproco, crítico y auto-crítico, permitiendo a su vez interactuar de acuerdo a las ideas de cada individuo. Dicho diálogo al cual nos referimos comienza por la aproximación y el conocimiento de la otra cultura e involucra el descubrimiento de la cultura propia, ya que comenzamos a valorarla al contra ponerla con aspectos de otra cultura diferente<sup>6</sup>.

Todo lo anteriormente expuesto, nos permite estar conscientes de que cuando existe una diversidad cultural, esta se encuentra en constante desarrollo, es decir, que no nos podemos imaginar que existe un fin, por el contrario, debemos recordar que este medio nos coloca en un proceso continuo de construcción de conocimiento. Así entendemos que “la diversidad genera y facilita el intercambio y que al mismo tiempo este intercambio garantiza un enriquecimiento y crecimiento personal mutuo”.<sup>7</sup>

4. González, Guillén y Vez, *Didáctica de las lenguas modernas*, p 41

5. *Ibid.*, p.42

6. Bartolomé, *Identidad ciudadana en adolescentes*. p. 11.

7. Imbernón, *Amplitud y profundidad de la mirada*. p. 70.

## *Metodología*

Según Hernández, Fernández y Baptista<sup>8</sup>, este proyecto tiene un enfoque mixto. Este último es un proceso en donde se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos para responder a las preguntas del mismo proyecto. El estudio llevará al proceso de recolección de datos y análisis de resultados obtenidos por medio del instrumento a utilizar que se aplicará a una muestra de estudiantes. Por el lado del enfoque cualitativo, se harán las entrevistas necesarias para recabar la información requerida considerando el objetivo de esta investigación.

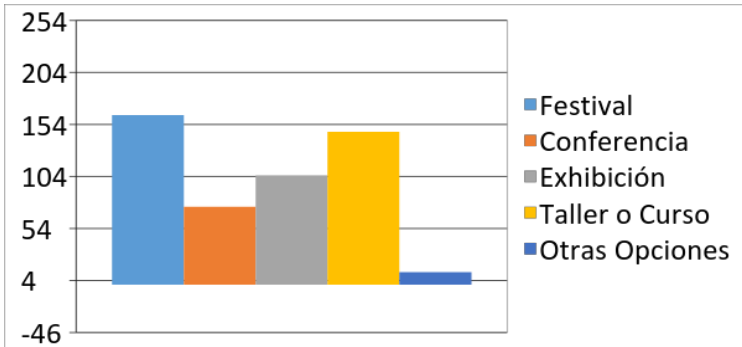
El estudio se basa en un diagnóstico inicial para un primer tiempo, y será propositivo, en un segundo momento; puesto que se propondrá un plan estratégico para fortalecer las actividades culturales, artísticas y lingüísticas de la facultad. La investigación, se realizará tomando en cuenta una muestra de estudiantes de las licenciaturas de LEI y LEF que asisten y participan en los talleres organizados. Asimismo, se trabajará con una muestra significativa de estudiantes que imparten los mismos talleres. Este estudio utilizará como instrumento, la aplicación de un cuestionario, con preguntas cerradas y abiertas, a los estudiantes que toman los talleres y otro para los talleristas.

## *Sondeo*

La inquietud por realizar este estudio parte de un sondeo que se realizó en el verano de 2015 a los estudiantes de las licenciaturas, en la enseñanza del inglés y francés, con el objetivo de conocer, de manera muy general, el interés por los eventos culturales, y si verdaderamente el aspecto interculturalidad estaba presente en ellos. Las encuestas fueron realizadas a 254 alumnos, cuyos resultados fueron los siguientes:

8. Hernández, Fernández y Baptista. *Metodología de la investigación*, pp. 4-7.

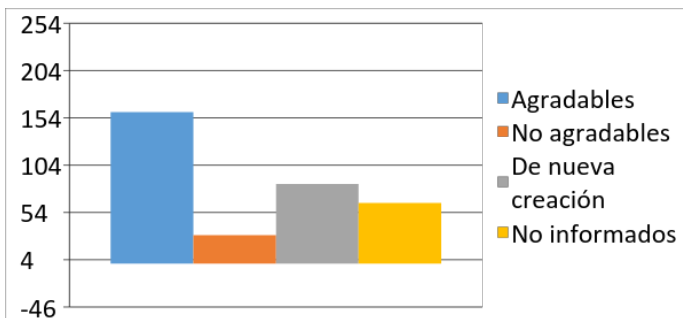
1. Manifestaciones culturales en las que el estudiante participa



Elaboración propia.

En la imagen 1, se puede observar que 32.4 % de los encuestados han preferido participar en los festivales, como los realizados en las fiestas patrias, en navidad, el día de muertos, entre otros. Seguido de esta preferencia, el 29% han participado en talleres o cursos, los cuales son de tipo lingüísticos, artísticos y culturales. Asimismo, el 21% prefirieron realizar exhibiciones. Algo que llama mucho la atención es la poca participación de los estudiantes en las conferencias, solo el 15%. Es muy importante puntualizar que la asistencia de los estudiantes es muy notoria en los festivales y talleres, por lo que sería necesario buscar estrategias para motivar a los estudiantes a participar en las conferencias, ya sea como asistentes o como ponentes.

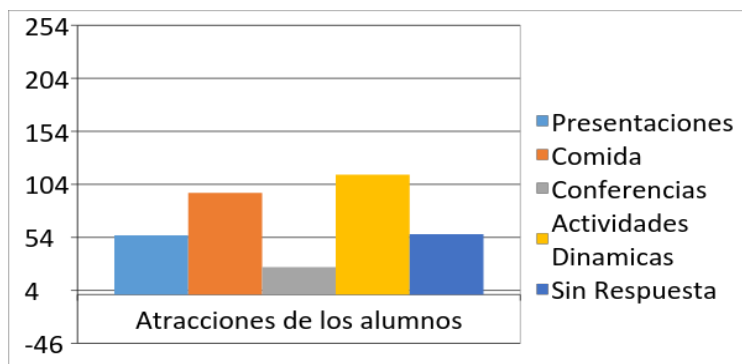
2.- Opinión de los estudiantes acerca de los talleres y cursos



Elaboración propia.

Como se muestra en la imagen 2, se exponen los resultados obtenidos de las opiniones de los estudiantes con base a su agrado por haber participado en los diversos talleres y cursos. El 47.3 % les pareció agradables contra el 8.9 % que no les fue de su agrado. Sin embargo, la propuesta de crear otros talleres a los que se realizan es el 24.8 %. Finalmente, un 19% manifestaron no estar informados sobre algún taller o curso, por lo que se debe hacer una buena publicidad de éstos últimos para aumentar la participación de los alumnos. Es necesario no dejar de lado las diferentes propuestas para motivar y agradar a los estudiantes, considerando sus necesidades profesionales.

### 3.- Principales atracciones de los alumnos en la Semana de las Lenguas.



Elaboración propia.

En la imagen 3, se muestran las principales atracciones donde los alumnos son partícipes en la Semana de las Lenguas (evento muy importante que se realiza en la facultad), se obtuvo que el 14.9% gozan de las presentaciones como atracción, el 27.9% manifestó que la comida típica de los diferentes países, en especial la mexicana, japonesa, china, francesa e italiana, suele ser muy agradable para ellos. El 29.5% es atraído por las actividades dinámicas que se realizan en ese día. Sólo el 5.9% es atraído por las conferencias en diferentes idiomas, y finalmente el 15.3% no tuvo respuesta. Estos datos dan mucho que pensar, si se observa con atención, las conferencias siguen siendo antipáticas para los estudiantes, por lo que sería necesario buscar temas de interés para que los estudiantes se interesen en las conferencias. Igualmente, investigar el por qué hubo quienes no contestaron.

### *A modo de conclusión*

La facultad de lenguas al ser un lugar para la enseñanza y aprendizaje de los idiomas que hoy en día lideran en la globalización, ha sido una fuente de riqueza intercultural, los estudiantes han creado modelos de difusión cultural para compartir sus habilidades y aptitudes, sin en cambio, consideramos que es necesario que estos espacios de difusión impacten de manera propositiva en la formación integral y profesional del estudiante de la facultad de lenguas.

Una vez identificados y conscientes de los diversos gustos e intereses de los estudiantes, así como el grado de participación de los mismos en los diferentes eventos culturales, lingüísticos y artísticos de la facultad, se espera fomentar el desarrollo de actividades propiamente interculturales en los talleres, se contempla una mejora en la creación y la impartición de los talleres. Además, se desea incentivar e incrementar la participación de los estudiantes y proyectar posibles áreas de oportunidades para la formación profesional de los alumnos de LEF y LEI.

### *Bibliografía*

- Consejo de la juventud de España, *Guía de participación Asociativa Intercultural*. Consejo de la juventud, Madrid, 2011. <http://www.cje.org/descargas/cje184.pdf> fecha de consulta 10 de septiembre de 2015.
- González Piñeiro, Manuel, Guillén Díaz, Carmen y Vez, José Manuel, *Didáctica de las lenguas modernas, competencia plurilingüe e intercultural*, Editorial Síntesis, S.A., Madrid, 2010.
- Edgar Iglesias-Vidal, “La Formación en Interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], 2014, vol. 17, núm. 2, <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511> fecha de consulta 12 de septiembre de 2015.
- Imbernón Muñoz, Francesc, “Amplitud y profundidad de la mirada”, en Imbernón Muñoz, Francesc (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Escalón, Barcelona, 1999.
- Estela, Maldonado, y José Inés, Juárez, “El papel de las lenguas extranjeras en el desarrollo de la interculturalidad”. *Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas (FONAEL)* [en línea], 2008, [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_IV/](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/)

- Maldonado\_Perez\_Estela\_&\_Juarez\_Jose\_Ines.pdf fecha de consulta 5 de agosto de 2015.
- Mato, Daniel (Ed), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO, Caracas, 2008.
- Alejandro Mendoza, “Interculturalidad, Identidad Indígena y educación superior”, *Hal .Archives-ouvertes.fr* [en línea], 2010, <http://www.halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00532559/document> fecha de consulta 5 de agosto del 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “Educación e interculturalidad” [en línea], 2015 <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/> fecha de consulta 6 de agosto del 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* [en línea], UNESCO, Paris (s.d.), <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> fecha de consulta 10 de agosto del 2015.
- Rafael Sáez Alonso, “La Educación intercultural”, *Revista de Educación* [en línea], 2006, núm. 339, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf> fecha de consulta 30 de agosto del 2015.

## SOBRE LOS AUTORES

### *Laura Echavarría Canto (Mexicana)*

Auxiliar de Investigación del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Doctora en Pedagogía (2014) Maestra en Pedagogía (2007) y Licenciada en Economía (2000) por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialización en análisis de Políticas Educativas (UIA) y Especialización en Economía Laboral (UNAM).

### *María del Carmen de los Reyes Mejía (Mexicana)*

Auxiliar de Investigación del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Lic. en Educación Preescolar (2003), Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje en modalidad virtual, Instituto de Formación Docentes de Virtual Educa, OEI y el Centro de Altos Estudios Universitarios (2015).

### *Laurentino Lucas Campo (Mexicano)*

SNI I. Profesor de Tiempo Completo (PTC) de la División de Procesos Sociales, Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Líneas de investigación: Sistema de pensamiento de los pueblos originarios, migración e indígenas urbanos. Ha publicado en distintos medios impresos y digitales nacionales e internacionales.

### *Gloria Ema Reyes Verduzco (Mexicana)*

Licenciada en Sociología, Facultad de Filosofía y Letras Culiacán; Maestría en Trabajo Social con acentuación en Estudios de Género, Facultad de Trabajo Social Culiacán; ambas de la Universidad Autónoma de

Sinaloa. Actualmente Maestra de asignatura Política Social, Facultad de Trabajo Social Culiacán, Asesora en violencia familiar en el CEPAVI – Sinaloa.

*José Antonio Cortés Rodríguez (Mexicano)*

Licenciado en Sociología por la Facultad de Filosofía y Letras Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Asesor en violencia familiar en el CEPAVI-Sinaloa. Actualmente Coordinador de encuestas en el periódico El Debate de Culiacán.

*Sandra Martínez Díaz (Mexicana)*

Licenciada en Comunicación y Periodismo. Actualmente estudia la Maestría en Pedagogía en la UNAM bajo la línea de investigación: Desarrollo educativo e inclusión. Destacando su trabajo como Subdirectora de Comunicación Educativa en la CNMYE del INAH, así como su actual cargo de Directora General en el Colectivo Tozans Kali A.C.

*Isidro Navarro Rivera (Mexicano)*

Maestro en Antropología Social por el CIESAS, actualmente: coordinador de las licenciaturas de Justicia y Derechos Humanos y de Gobierno de Municipios y Territorios en UNISUR. Jefe de departamento de Secundaria Comunitaria en CONAFE. Desde 2005 colabora en proyectos de educación comunitaria.

*Yuteita Valeria Hoyos Ramos (Mexicana)*

Licenciada en Derecho por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, estudiante de la maestría en Derecho Constitucional y Amparo por la misma universidad.



*Ruth Belinda Bustos Córdova (Mexicana)*

Licenciada en Educación Primaria y Educación Media. Maestra en Educación en el Área: Formación Docente y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En 2013 realizó una estancia académica en *L'Université Lumière Lyon 2*, Francia. Líneas de investigación: Formación sociomoral, valores y diversidad, interculturalidad, educación indígena.

*Evelia Torres Servin (Mexicana)*

Licenciada en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, actualmente parte del Programa de Maestría en Estudios Mesoamericanos, UNAM. Mi campo de estudio es la historia de los indígenas conquistadores en Guatemala durante el siglo XVI, tanto su participación en la conquista como su asentamiento en dichas tierras.

*Juan Roberto Cervantes Vázquez (Mexicano)*

Licenciado en Antropología Social por la Universidad Veracruzana; Maestro en Psicología por parte del Centro de Estudios e Investigaciones Guestálticos. Docente de la Universidad del Golfo de México campus San Andrés Tuxtla y de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Miembro de la Red de Investigación y Colaboración en Estudios Interculturales.

*Mateo Miguel Gaona Luna (Mexicano)*

Lic. en Lengua y Cultura por la UIEP. Ha participado en los talleres de “Análisis de la Socialización de los Resultados de la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa” (INEE) y “Formación de Promotores Culturales para la Promoción, Fortalecimiento y Revaloración de la Manifestaciones Culturales en las Casas del Niño Indígena” (INALI, CREFAL, CDI).

*Maria Guadalupe Huerta Morales (Mexicana)*

Maestra en sociología política por el Instituto Mora. Es profesora investigadora del Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Coordina la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales. Sus investigaciones abordan políticas y procesos educativos desde la sociología y la antropología política.

*Luis Roberto Canto Valdés (Mexicano)*

Dr. Luis Roberto Canto Valdes. Nació en Yucatán. Estudió la Licenciatura en ciencias antropologías en la Facultad de Ciencias Antropológicas de la UADY. También ingresó a la Maestría en Historia y al Doctorado en Historia, ambos en el CIESAS Peninsular. Actualmente es docente de tiempo completo en la UIEP.

*Iveth Lozano Palacios (Mexicana)*

Egresada de la Licenciatura en Lenguas Modernas con especialidad en la Didáctica del Francés por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Master en Ciencias de la Educación por la Universidad de Camagüey, Cuba y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesora de la Licenciatura de la Enseñanza del Francés en la Facultad de Lenguas, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

*María Lilia López López (Mexicana)*

Egresada de la Licenciatura en Lenguas Modernas con especialidad en la Didáctica del idioma Francés por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Cuenta con una Maestría en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesora en Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

*Jose Luis Ramos Diego (Mexicano)*

Alumno de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente se encuentra en desarrollo como alumno-investigador, forma parte del cuerpo académico siguiendo una línea de Investigación en el tema “Desarrollo de competencias profesionales del profesor de lenguas” en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

*Sociedad, Diversidad y Educación en la Interculturalidad*,  
se terminó de diseñar y editar en la Coordinación de  
Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras  
de La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
y en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Se publica en: <http://www.filosofia.buap.mx>  
y en <http://www.uiep.edu.mx>

En formato digital de PDF con 4.5MB

ISBN: 978-607-96337-4-5



9 786079 633745