



uais

RA XIMHAI

Volumen 14 Número 2

Julio-diciembre 2018

163-178

RELACIONES INTERÉTNICAS EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD. ESTUDIO DE CASO EN CUERNAVACA

INTERETHNIC RELATIONS IN A CONTEXT OF DIVERSITY. CASE STUDY IN CUERNAVACA

Ruth Belinda **Bustos-Córdova**

Profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Morelos. Doctora en Educación y Maestra en Educación en el Área de Formación Docente por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

RESUMEN

Este artículo examina los resultados de una investigación cualitativa e inductiva cuyo objetivo era determinar, a partir del diagnóstico analítico de un caso, la influencia de la relación escuela-comunidad en la formación ciudadana con enfoque intercultural de niños en contexto de diversidad. El escenario de investigación es una escuela primaria de educación indígena ubicada en una colonia periférica de la ciudad de Cuernavaca, Morelos realizada entre 2011 y 2015. Los sujetos de la investigación son niños migrantes indígenas, hijos de migrantes de retorno y niños de la ciudad receptora. Se revisaron las políticas educativas de atención a la diversidad cultural, así como las prácticas que se desprenden del currículo explícito e implícito, en este último se encuentran las relaciones interétnicas caracterizadas por la discriminación.

Palabras clave: interculturalidad, relaciones interétnicas, currículo, discriminación, niñez.

ABSTRACT

This article examines the results of qualitative and inductive research that aimed to determine, from the analytical diagnosis of a case, the influence of the school-community relationship on citizenship formation with an intercultural approach of children in a context of diversity. The research scenario is an elementary school of indigenous education located in a peripheral neighborhood of the city of Cuernavaca, Morelos and it was conducted during the years 2011-2015. The actors of this research are indigenous migrant children, children of return migrants and children of the receiving city. The educational policies of attention to cultural diversity were reviewed, as well as the practices that derive from the explicit and implicit curriculum, in the latter are inter-ethnic relations characterized by discrimination.

Key words: interculturality, inter-ethnic relations, curriculum, discrimination, childhood.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha renovado el interés por la educación para la ciudadanía debido a la necesidad que existe de resolver los conflictos derivados de las dificultades de comprender y respetar al otro; específicamente en los espacios geográficos caracterizados por el multiculturalismo y el plurilingüismo. Ambos determinados por sus culturas originarias o por los crecientes fenómenos de migración. Lo anterior requiere de una especial atención en términos de la formación ciudadana en las escuelas para contribuir a mejorar las relaciones interétnicas. El problema radica en el desconocimiento de los cambios que ha habido en las prácticas migratorias y las políticas educativas locales no están dando la debida atención.

Este trabajo examina los resultados de una investigación cualitativa e inductiva que tenía por objetivo determinar la influencia de la relación escuela-comunidad en la formación ciudadana e intercultural de niños y niñas en un contexto de diversidad.

El escenario de la investigación es una escuela primaria intercultural bilingüe ubicada en una colonia marginada de la ciudad de Cuernavaca, Morelos: Chiflón de los Caldos. Esta escuela surge en el año 2006 a partir de la agencia ciudadana interesada en atender de manera pertinente a los niños nahuahablantes que han migrado con sus familias desde Guerrero para comerciar sus artesanías con el turismo que llega a Cuernavaca.

Entendemos como agencia ciudadana la capacidad de cohesión de un grupo de ciudadanos: académicos, organizaciones de la sociedad civil y miembros de familias interesadas en que sus hijos estudiaran, mismo que tenía en común un sentimiento de indignación por las prácticas educativas en las zonas urbanas que no atienden la particularidad sociocultural y lingüística de los niños migrantes indígenas, causando inequidad, exclusión y conflictos de convivencia social, condiciones antagónicas al ejercicio de una ciudadanía plena.

Frente a este tipo de problemas, emergió este colectivo que buscaba transformar parte de las estructuras sociales, movilizándolo recursos desde sus propias posibilidades para generar una institución educativa con enfoque intercultural bilingüe, a partir de las necesidades de los estudiantes, para que el Estado cumpliera con la obligación de brindar educación como derecho constitucional de todos los niños mexicanos. Lo anterior mostró una peculiar manera de ejercer agencia ciudadana:

Mediante su capacidad de organizarse autónoma y libremente para enfrentar la indignación que les causaba el presente y transformar su entorno social en la búsqueda de la vida buena, utilizando el conocimiento que tienen sobre la estructura social, movilizándolo recursos y asumiendo un posicionamiento ético y moral. (Bustos y Saenger, 2013, p. 334)

Antes de que se fundara esta institución, los niños migrantes se incorporaban a las escuelas generales monolingües en español donde su lengua y cultura eran invisibilizadas, por lo tanto, los niños presentaban rezago educativo o desertaban.

Si bien, la escuela estaba pensada para atender a niños nahuahablantes, se integraron niños con precariedad económica de la propia colonia y niños migrantes de retorno, quienes a partir del endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos han sido expulsados junto con sus padres. Esto genera una diversidad cultural y lingüística en el aula pero complejiza la interacción y las necesidades de atención para favorecer el aprendizaje, considerando las diversas características y saberes de los integrantes del grupo. La escuela trató de atender la diversidad lingüística mediante talleres de enseñanza de segunda lengua, español para niños nahuahablantes y náhuatl para niños hispanohablantes, al igual que un coro escolar en lengua náhuatl donde participaban tanto niños indígenas como no indígenas.

La investigación se dividió en dos dimensiones: la macro referida a las políticas y la micro a las prácticas. Aquí presentamos un apartado de la parte micro, en el cual se revisaron las prácticas que se desprenden del currículum implícito en la formación para la ciudadanía en una escuela primaria con enfoque intercultural.

El tema de la ciudadanía se relaciona directamente con la cuestión de la diversidad cultural—ya sea a partir de las culturas originarias o bien por la migración—, así como la posibilidad, o no, de favorecer el desarrollo de la identidad propia a la vez que se establecen puntos de encuentro para construir el bien común.

Entendemos por interculturalidad la descripción de la situación en que se producen y negocian significados entre agentes que son percibidos como culturalmente diferentes -no solo en el sentido étnico, lingüístico o religioso, sino todo aquello que les conduzca a tener diferentes maneras de observar la realidad-, que puede ser en circunstancias de conflicto o sin confrontación (Mato, 2011). También, algunos autores han concebido la idea de conjugar los aspectos de la interculturalidad y la ciudadanía, construyendo la expresión de *ciudadanía intercultural*, definida como sigue:

La ciudadanía intercultural es la ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia. (Pérez, 2002, p. 48)

Esta conceptualización pone en evidencia el debate entre lo universal y lo particular, es decir, nos lleva a cuestionarnos el cómo construir una ciudadanía que no niegue la identidad cultural de las diversas comunidades, sin que su reconocimiento impida la construcción de acuerdos.

Con las investigaciones revisadas en la parte macro se puede afirmar que el Estado Mexicano no ha generado las medidas políticas suficientes para favorecer una ciudadanía incluyente de la diversidad cultural existente en este país. De ahí, la necesidad de profundizar en la investigación sobre la ciudadanía ya no solo desde la dimensión de derechos y obligaciones, sino desde la condición de diferencia del sujeto, desde sus diferencias, que nos permitan observar a la diversidad cultural como un espacio que posibilite la construcción de una ciudadanía plena donde las relaciones interétnicas se den en condiciones de equidad. Los resultados de la indagación en la parte macro nos conducen a revisar las prácticas educativas que de ella se desprenden, para observar cómo a través de éstas los alumnos aprenden a convivir, fin último de la educación ciudadana.

METODOLOGÍA

Como vía metódica se utilizó la inducción (Goetz y Le Compte, 1988). La investigación se realiza como un estudio de caso, donde el trabajo del investigador implica “descubrir las diferentes capas de universales y particulares que se confrontan en el caso específico en mano: aquellas que se generalizan a otras situaciones similares y aquellas que son únicas a esa situación dada” (Erickson, 1986, p. 130). Los estudios de caso ilustran un problema, pero no se busca que este caso sea representativo. Con el estudio de casos se pretende formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio, así como generalizaciones que sean susceptibles de estudiarse en otros contextos (Rockwell, 1987).

Para el acopio de los datos utilizamos herramientas etnográficas, por ello realizamos entrevistas a cinco alumnos indígenas migrantes, a tres alumnos de la ciudad receptora y a dos alumnos hijos de migrantes de retorno y tres entrevistas a docentes, mediante una guía de entrevista no estandarizada¹. Para “obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos [en base a los cuales] organizan su

¹ Para guardar la confidencialidad y anonimato de los informantes se estableció un código para cada uno de ellos, en el caso de los niños los códigos se registraron con caracteres que corresponden a una clave: A (alumno); MI (migrante indígena), MR (migrante de retorno) o RE (originario de la entidad de recepción) y el número progresivo de la entrevista. Así, por ejemplo, AMI1 se refiere a un alumno, migrante indígena cuya entrevista fue la número 1.

mundo” (Goetz y Le Compte, 1988, p. 126), la observación participante consistió en apoyar a los alumnos con las dudas que les surgían durante las clases y cuando ellos lo solicitaban. La observación se registró en el diario de campo; para ello se solicitó previamente consentimiento informado a los maestros, padres de familia y niños. Además llevamos a cabo una evaluación permanente de los riesgos/beneficios de la investigación en relación con los intereses y características de los informantes, cuidando el anonimato y la confidencialidad de los datos proporcionados por los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la combinación de diversas herramientas metodológicas. Para sistematizar los datos provenientes de las entrevistas, los procesamos utilizando el software Atlas Ti. Posteriormente realizamos la descripción etnográfica, además de la identificación de núcleos figurativos en los discursos de los informantes de acuerdo con estrategias metodológicas que parten de la teoría de las representaciones sociales.

Dimensión macro. Políticas de atención a la diversidad

De acuerdo con Stavenhagen (2008), la mayoría de los estados contemporáneos son poliétnicos, ello ha provocado una constante lucha de los pueblos que se ha manifestado de múltiples formas. La composición pluricultural y multiétnica de México se establece en el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

El concepto de indígena en México remite a una identidad, que en este caso, es una identidad atribuida o impuesta desde afuera, como un cerco que incluye a individuos con características semejantes, pero a la vez que los diferencia y los separa de los otros. Bonfil (1972), después de hacer una revisión de distintos autores que conceptualizan al indio o indígena concluye que este término es una construcción de la época colonial, de tipo supra étnica, que no caracteriza de manera específica a los grupos que engloba, puesto que en la época prehispánica había una gran diversidad de sociedades diferentes con identidad propia; así la categoría de indio o indígena, implica la condición de colonizado, una categoría que los conquistadores usaron para agrupar y designar a quienes llamaron en un principio “naturales”, en América.

Para la elaboración de políticas públicas, dirigidas a la diversidad sociocultural de este país, se ha utilizado como base la información estadística emitida desde el censo de población. La manera de considerar la identificación étnica ha generado controversia, desde el censo de 1895, se utilizaron criterios de índole cultural: calzado, indumentaria, alimentación, forma de dormir y raza (este último utilizado en 1921), además de la lengua. Sin embargo, se observó que los indicadores de tipo cultural no eran exclusivos de los pueblos indígenas, y por ello desde 1970 hasta 1995, se utilizó como indicador principal el criterio lingüístico (INEGI, 2011).

Debido al desplazamiento lingüístico³, las cifras de hablantes de lenguas indígenas ha decrecido, pero esto no significa que la población indígena haya disminuido. Durante la Conquista y la Colonia se imponía una cultura y una lengua distinta a la de los pueblos indígenas mediante la fuerza y la conquista espiritual; actualmente se sobrevalora la cultura y lengua mayoritaria, por la necesidad de comunicarse para obtener

³ El fenómeno de desplazamiento lingüístico ocurre cuando los hablantes de determinada lengua mueren sin haberla legado a sus hijos (Edwards, 1985, p. 187).

un empleo y solucionar sus carencias económicas, pero esto conlleva el desuso paulatino de la lengua indígena.

Existen dos grandes dimensiones que deberían considerarse para la identificación de lo indígena: “la primera se avoca a aspectos genotípicos, fenotípicos y lingüísticos, así como a usos y costumbres; y la segunda inserta elementos simbólicos relacionados con la esfera abstracta de la cultura, es decir, una cosmovisión propia” (INEGI, 2011, p. 43). Por estas razones y en función de las recomendaciones de las Naciones Unidas y la CEPAL, en el Censo del año 2000, además del criterio lingüístico, se agregó la autoadscripción indígena. En el Censo del 2010 en el cuestionario básico está incluida la pregunta de la lengua indígena y en el ampliado también la pregunta de autoidentificación, se registró a las personas a partir de los 3 años de edad, y se hizo una campaña de sensibilización, esto dio como resultado un avance significativo respecto al Censo 2000, donde se registró como indígenas a 6 millones de personas, mientras que el Censo de 2010 registró un total de 15.7 millones de personas que se consideran indígenas.

De acuerdo con Uribe (2011), entre los años ochenta y setenta la mayor parte de los países latinoamericanos cambió sus leyes en el mismo sentido: considerando los derechos culturales de los pueblos indígenas; pero al mismo tiempo se abrió la agricultura y ganadería al comercio internacional, debido a la estimulación de organizaciones internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Con esta última medida, se intensificaron las migraciones de los pueblos indígenas desde sus territorios tradicionales hacia otras zonas agrícolas o las ciudades.

Los movimientos migratorios internos y externos también han cambiado la conformación de los asentamientos humanos generando sociedades cada vez más plurales, no siempre en una convivencia armónica. Para Czarny (2008), el fenómeno migratorio también tiene efectos en la autopercepción de los migrantes a partir de la relación con las comunidades de recepción; así, la forma de percibir al otro puede manifestarse en su comprensión o aceptación, o bien, en su discriminación, intolerancia o racismo, que tiene efectos en la convivencia. En este sentido, encontramos una relación entre identidad, cultura y formación para la ciudadanía.

Las relaciones interétnicas que establecen los migrantes no siempre son realmente armónicas, ni siquiera al interior del grupo étnico o de las diferentes etnias que se ubican en las zonas urbanas, como muestran los estudios de Martínez (2010) respecto a la discriminación hacia los indígenas. Esta práctica aparece como una conducta normal, que es aceptada, adoptada y repetida por los indígenas hacia otros grupos étnicos. Pues como afirma Conde (2014), las relaciones de discriminación en México producen y reproducen:

Un conjunto de prejuicios, creencias y estigmas sociales que buscan instaurar una hegemonía ideológica en la sociedad para mantener el inequitativo reparto del poder económico, político y cultural, a través de silenciamiento, el menosprecio y la minusvaloración de todas aquellas expresiones que se alejen del patrón cultural establecido. (p. 15)

Tanto en las comunidades rurales como en las comunidades urbanas, las poblaciones indígenas sufren discriminación por el hecho de tener costumbres, tradiciones y hablar una lengua distinta al español, al respecto Oehmichen (2005) afirma que:

En el curso de la lucha simbólica por las clasificaciones sociales, la categoría indígena ha constituido históricamente una condición minusvalorada. (...) quienes son identificados como indígenas enfrentan situaciones de competencia desventajosa en su lucha por el empleo, la vivienda, la

educación, la salud, la justicia y otros ámbitos de la vida social. Tienden a ser colocados en una situación de marginalidad social, entendiendo por ello el estado de quien, en parte y bajo ciertos aspectos, está incluido en un grupo social y, en parte, y bajo otros aspectos, es ajeno al mismo. (p. 182)

Si bien, los indígenas son considerados como parte de la nación mexicana, se les sigue excluyendo de manera velada pues difícilmente logran ejercer derechos que les permitan subsistir dignamente, lo que tiene efectos en su identidad, a la que se le atribuye un estigma negativo.

Sánchez (2003) afirma que la llegada de los migrantes a las comunidades receptoras provoca ciertos efectos: “a veces son recibidos con recelo por la población local por sus diferentes costumbres y voces, pero también por su inconfundible aspecto y su pobreza” (p.25). Al respecto Oehmichen (2005) afirma que:

[Los indígenas cuando migran] se encuentran en una posición de marginalidad, pues en ciertos aspectos son reconocidos como miembros de la nación, y en otros son considerados como extranjeros. Son ubicados como miembros de la nación, pero carecen de derechos específicos. En las ciudades son incorporados como fuerza de trabajo, aunque generalmente en ocupaciones mal pagadas y carentes de derechos laborales. Son residentes en las ciudades, pero se les conmina a que regresen a sus pueblos. Tienen derecho al libre tránsito, pero su presencia en las ciudades es motivo de conflicto. Se les considera, en fin, como extraños. (p. 16)

La investigación de Martínez (2011) muestra una revisión de las políticas educativas y de lenguaje desde la Revolución Mexicana hasta la actualidad, y sus implicaciones en la construcción de la ciudadanía, encontrando que las medidas tomadas por el Estado Mexicano han sido insuficientes e ineficaces para la construcción de una sociedad intercultural e incluyente. Considera que la idea de lo “nacional” se ha dado a partir de un sistema de clasificación que implica inclusiones y exclusiones, sin considerar la naturaleza de la pluriculturalidad. La autora concluye que la educación en México va de la mano con la construcción de una ciudadanía incluyente que, “sin debilitar las funciones del Estado, estimule un modelo democrático y ciudadano distinto” (Martínez, 2011, p. 7).

A pesar de que desde los años 30 se han propuesto distintos modelos de educación para los indígenas: Castellanización, Bilingüe, Bilingüe-Bicultural, Bilingüe-Intercultural e Intercultural-Bilingüe, se mantiene la discriminación hacia los pueblos originarios, puesto que las condiciones en que se imparte cuentan con muchas carencias, no se consideran sus movimientos migratorios, ni se ofrece esta educación para el grupo poblacional no indígena, lo que favorecería en un sistema ético y político, el derecho a la igualdad y el reconocimiento de la diferencia.

De acuerdo con López (2009), en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, la noción de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe, ya sea por la vía oficial o por el impulso de los movimientos indígenas, se encuentra en el discurso legal y en la política educativa de por lo menos 18 países en América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela), en mayor o menor grado de relación entre el discurso y su materialización en las prácticas.

Los estados nacionales han utilizado el discurso de la educación intercultural como una nueva manera de nombrar a las políticas dirigidas específicamente a los pueblos originarios y no para la sociedad en su conjunto. En el contexto mexicano, la educación intercultural puede ser planteada como una estrategia

socio-política para revertir los procesos de opresión; no es solo el derecho a la diferencia, sino también a cuestionar, resistir y permitir el acceso al poder con la participación responsable en cuestiones que atañen a la comunidad política en general. Se trata de que se supere el modo tradicional de ver al indígena como ciudadano tutelado –producto de la colonización, para avanzar hacia una nueva forma de ciudadanía. Sin embargo, mientras la ciudadanía no ejerza su agencia para modificar la constitución de las instituciones hegemónicas y rompa con los procesos de colonialismo interno y colonialidad, la interculturalidad, como afirma López (2009), seguirá siendo una dimensión utópica de la democracia. En este sentido, Bello (2009) pone en el centro de la discusión la tensión entre las necesidades reales de las sociedades latinoamericanas y la oferta educativa:

La tensión actual se produce porque el proceso de expansión de la oferta educativa básica y media para pueblos indígenas, por un lado, no va acompañada de un mejoramiento en la calidad, y por otro, en la mayoría de los países, salvo algunas excepciones como Bolivia y Ecuador, no recoge la demanda por una educación que bajo el concepto de calidad agregue o incorpore la demanda por el reconocimiento, no sólo de la diversidad, que es un nivel a estas alturas relativamente superficial, sino sobre todo de la diferencia cultural y sus implicancias en términos de derechos diferenciados. (p. 464)

El no reconocimiento de los derechos diferenciados, no solo es problema de los pueblos indígenas o afroamericanos, sino de la comunidad política en su conjunto, puesto que al no existir equidad, se limita la convivencia y la elaboración de proyectos en común que mejoren la vida de esa comunidad. El reconocimiento de los derechos de los grupos minoritarios representa “un problema político que plantea la necesidad de transformar la comunidad política y las nociones de ciudadanía que esta conlleva” (Bello, 2009, p. 464). En el caso de México, López (2009) advierte que la incorporación al sistema educativo mexicano de la noción de *interculturalidad para todos* se realizó cuando aún la discusión no estaba madura en este país, lo que tiene como consecuencia que no se hayan establecido los mecanismos suficientes para implementar un enfoque transversal intercultural.

Actualmente las políticas neoliberales dentro del marco de la globalización han desmantelado al Estado benefactor, el cual se ha deslindado de la responsabilidad de atender a las necesidades de la población más vulnerada, entendiendo a estas como un asunto público. En este marco, los indígenas en condición de migración, ya no tienen protección ni en su lugar de pertenencia, ni en los lugares de recepción, y tienen que resolver sus necesidades como un asunto privado, de las cuales el Estado no se encarga.

Dimensión micro. Las relaciones interétnicas: coexistir o convivir

Distintos autores coinciden en expresar que la educación para la ciudadanía es una de las grandes finalidades de la escuela pública. Bolívar (2007) afirma que “la principal justificación de un sistema público de educación (...) es que cada niño o niña pueda aprender las habilidades y virtudes necesarias para el ejercicio del oficio de ciudadano” (p. 154). Por esta razón, los centros escolares tienen que brindar las experiencias necesarias para ese aprendizaje.

Birzea (2004) revisó las formas en que las políticas de la educación para la ciudadanía se llevaban a la práctica en la escuela básica de diversos países europeos. Encontró que la formación para la ciudadanía no solo es a través de un currículo formal, sino que muchas de las actividades no formales e informales dentro del espacio escolar son inspiradas por principios democráticos, así como situaciones del currículum informal en la vida comunitaria. Birzea (2004) distingue tres tipos de currículo de la educación ciudadana en el contexto escolar: formal, no formal e informal, de cada uno de los tipos se encuentran dimensiones.

Retomamos las ideas centrales de este autor y las hemos reorganizado en función de lo que Torres (2005) ha definido como currículum oficial o explícito y el currículum implícito al que hacen referencia los trabajos de Eisner (2002).

De acuerdo con Birzea (2004) el currículo formal para la educación ciudadana está integrado por asignaturas específicas (educación cívica, civismo, cultura cívica y educación política), temas transversales (por ejemplo, derechos humanos) y programas integrados (por ejemplo estudios sociales, individuos y sociedad). Lo planteado por este autor coincide con lo que Torres (2005) llama el currículum explícito u oficial, que “aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula” (p. 198).

Por lo tanto, en el *currículum explícito* ubicamos a las asignaturas específicas con el campo formativo del Desarrollo Personal y para la Convivencia, así como el campo del lenguaje, por su función para favorecer el enfoque intercultural en el caso específico del escenario de la investigación. Birzea (2004) subraya las dimensiones que integran los currículos no formal e informal. El primero, está integrado por actividades extracurriculares y el *ethos* escolar: clima escolar, cultura organizacional, liderazgo informal, relaciones interétnicas. En el currículo informal se encuentran las relaciones afectivas y la influencia que ejercen los medios de comunicación, por ejemplo, con la transmisión de estereotipos.

Estos dos ámbitos coinciden con lo que Eisner (2002) describe como currículum implícito. Para este autor, el currículum implícito concierne a los contenidos que se enseñan y se aprenden sin estar abiertamente dichos y “son mayormente involuntarios” (p. 93), sin ser totalmente conscientes, se manifiestan en las formas más sutiles “y puesto que son características sobresalientes y penetrantes de escolaridad, lo que enseñan puede estar entre las lecciones más importantes que un niño aprende” [traducción propia] (Eisner, 2002, p. 97). Los aprendizajes del currículum implícito son derivados de la organización del aula y la escuela, sus características físicas (infraestructura y mobiliario) y el entorno que crea, las normas pedagógicas y disciplinares, las consecuencias de los enfoques de enseñanza y la selección de temas de enseñanza, los valores no verbalizados en los contenidos explícitos y las relaciones cotidianas entre los docentes y alumnos (aquí se puede incluir la dimensión afectiva). Las experiencias que los estudiantes pueden obtener en las actividades extraescolares y con instituciones comunitarias, es decir en la relación escuela-comunidad pueden contribuir a su formación política.

En el currículo implícito nos interesa poner énfasis en las relaciones interétnicas, pues es aquí donde encontramos las mayores tensiones entre los participantes de nuestra investigación debido al tipo de relación que se establece entre alumnos y profesores de distintos grupos culturales y lingüísticos, también nos interesa examinar cómo las representaciones que tienen sobre el otro, facilitan u obstaculizan el aprender a vivir juntos.

Tanto en las observaciones como en las entrevistas, recopilamos información sobre la manera en que era visto el otro y cómo se establecían las relaciones de convivencia o de discriminación entre los niños y las niñas en la escuela, entendiendo aquí la convivencia como la posibilidad de jugar juntos, ayudar a los otros en cuestiones académicas o en situaciones cotidianas, compartir objetos, las agresiones, entre otras. En el *Cuadro 1* identificamos el núcleo figurativo de la manera en que se establecía la relación con el otro.

Cuadro 1. La relación con el otro

Relación con el otro	Núcleo figurativo
Pues a esta B. la veo muy aislada entre los demás. Como que a veces veo que juegan aparte los niños indígenas y no indígenas. (DPMIB1)	Aislamiento
Beto y Aldo se burlan de Matute [Matute es] este Antonio [niño indígena]. Porque dice que no se baña, que le huelen los pies (AMR9)	Ridiculización del otro por su apariencia física
[E: ¿y con los niños que hablan náhuatl, cómo convives?] Con ellos casi no. Ayudarles sí, pero llevarme así con ellos, ¡no!... No [me llevo bien] con todos [los compañeros], con algunos sí. Pero si [algunos compañeros] me faltan al respeto, yo no me dejo (...) hago lo que todos hacen: ¡darle sus zapes! (AMR7)	Se mantienen distancias
[¿Qué te gustaría aprender de los niños que hablan náhuatl?] Nada más su idioma. Porque luego tienen bien cochino su casa. Luego sus hijos comen así chicharrones y tiran la basura en la calle y eso está mal... luego están sucios y luego yo les digo "báñense, váyanse a bañar para que aunque sea se vean limpios". (ARE6)	Solo el idioma del otro es valioso, sus formas de vivir se rechazan
[Convivo] con mis amigos y con las niñas que hablan náhuatl. También con J., Br., que hablan español pero a otros [niños que hablan español] casi no les hago caso, es que un niño me dice de cosas... (AMI4)	Hay rechazo por el otro, pero también se es rechazado.
[En la colonia convivo con] con una señora que se llama Alma, ellos no son de aquí, vienen de por allá, son de otro lado, porque hablan náhuatl. [Con ellos convivo] bien, nada más con una niña que viene con ellos [convivo] mal, porque me dice de cosas [insultos] cuando paso y no sé por qué. (ARE10)	
Cuando vinieron ellos [los migrantes de retorno] aquí, no decían bien las palabras como casi allá hablaban puro inglés, yo les ayudaba como casi no podían hablar [español] y me decían que si los enseñaba, Con ellos me llevo bien. (ARE8)	Solidaridad con el diferente

Elaboró: Bustos, R. (2015)

En este cuadro nos percatamos del conflicto entre los diferentes y la normalidad de la segregación. En las observaciones encontramos que los alumnos más pequeños, si se encontraban en presencia del maestro podían realizar algunas actividades en común con sus compañeros, independientemente de sus características culturales; por ejemplo: para el festival del día de las madres, la maestra organizó una ronda donde los niños se integraron indistintamente (indígenas y no indígenas) (Diario de campo, 19 abril 2012). Pero en los espacios donde los niños se relacionan sin un propósito definido, o cuando no interviene el o la docente, como el recreo, los alumnos tienen una forma distinta de interactuar.

El juego libre es un momento donde se muestran claramente las interacciones entre los alumnos. Como lo expresa la docente practicante, en la primera cita en los juegos los niños indígenas y no indígenas juegan por separado, esto puede tener relación con que los niños indígenas tienden a buscar a sus hermanos más pequeños durante los tiempos libres para estar al pendiente de ellos, como parte de sus prácticas culturales, pero posiblemente también por el rechazo que sufren por parte de los niños que no se consideran indígenas, como se revela en las otras citas que se muestran en el *Cuadro 1*.

Tanto en el discurso de AMR9 como en el de ARE6, el primero niño migrante y el segundo niño originario de la ciudad, se revela que los alumnos reproducen los estereotipos estigmatizantes construidos social e históricamente respecto a los indígenas, que son vistos como “sucios”, “que huelen mal”, “no se bañan”, “son cochinos”; estos estereotipos son transmitidos socialmente por los adultos hacia los niños.

Estas citas revelan el estigma asumido a partir de las prácticas discriminatorias interiorizadas en el contexto mexicano:

Prácticas que se fundamentan en tres resortes complementarios: el etnocentrismo, el prejuicio inferiorizante y la intolerancia. El primero, actúa como impulso inconsciente que lleva a sujetos y grupos a considerarse a sí mismos mejores o más importantes que los otros diferentes, con base en exaltar positivamente alguno, algunos o el conjunto de sus atributos identificadores. El segundo, opera como preconcepción estereotípica que devalúa la dignidad y el reconocimiento de sujetos y grupos Otros en relación con los sujetos y grupos dominantes. Y el tercero, funciona como actitud de rechazo a la diferencia cultural de un grupo dominado, con base en considerar que sus creencias y prácticas constituyen una amenaza para los intereses materiales y simbólicos del grupo dominante, así como para la reproducción de su cultura y su hegemonía.

En consecuencia, los sujetos discriminados son “etiquetados” conceptualmente, “marcados” por categorías que les prescriben y justifican el trato que los demás les dispensan; y si interiorizan las ideas e imágenes racistas que motivan las acciones discriminatorias, pueden alterar la concepción que tienen de sí mismos y de su destino. (Zárate, 2017, s/p)

Jordá (2003) al citar a Reissner (1983) comenta que después de la conquista “los europeos difundieron la representación del indio americano como antropófago, salvaje, bárbaro, cruel, grosero, inhumano, lo que justificaría la matanza de indios por su naturaleza cruel e inhumana” (p. 55). A partir de la época de la Colonia se caracteriza a los indígenas con adjetivos peyorativos como sucios e inferiores. Este estigma del indígena se ha mantenido en la conciencia colectiva.

Por otro lado, en la cita de AMR7 y en la del ARE6, podemos identificar cómo se ha transformado en alguna medida la manera de ver al otro (al indígena). El primer informante es un migrante de retorno, que si bien muestra una apertura al auxiliar al otro, pone distancias que le impiden al niño aceptar la convivencia con el otro. Considera que las conductas de los otros son inadecuadas y le generan molestia (hablarle en repetidas ocasiones, tocarle el brazo, etc.), por lo que considera que si actúa con reacciones bruscas, es porque el otro se lo merece. Desde el punto de vista de este actor, quien no entra en las normas de conducta que él considera adecuadas, no puede ser alguien elegible para convivir.

En los discursos de AMR7 (migrante de retorno), AMI4 (migrante indígena), ARE10 (de la comunidad de recepción), se revela que la convivencia es solo con quien se tiene una relación afectiva recíproca. Todos muestran que han sentido cierto rechazo por alguien que aparentemente es diferente, a lo que se responde con distintas estrategias.

AMI4 reacciona con una actitud de cerrar las fronteras para relacionarse con los otros, al recibir el rechazo “me dicen de cosas”, por eso expresa “casi ni les hago caso”, es decir, pone una barrera para interactuar con algunos compañeros hispanohablantes. Mientras que ARE10 a su vez es rechazada por una migrante indígena quien “le dice de cosas [insultos]”, que se derivan de las diferencias y la incomprensión de la forma de ser del otro.

Con el fragmento del discurso del informante ARE6 realizamos el análisis estructural mediante una

estructura cruzada, para identificar las disyunciones y valoraciones (*Figura 1*).

[¿Qué te gustaría aprender de los niños que hablan náhuatl?] Nada más su idioma. Porque luego tienen bien cochino su casa. Luego sus hijos comen así chicharrones y tiran la basura en la calle y eso está mal... luego están sucios y luego yo les digo “báñense, váyanse a bañar para que aunque sea se vean limpios”. (ARE6)

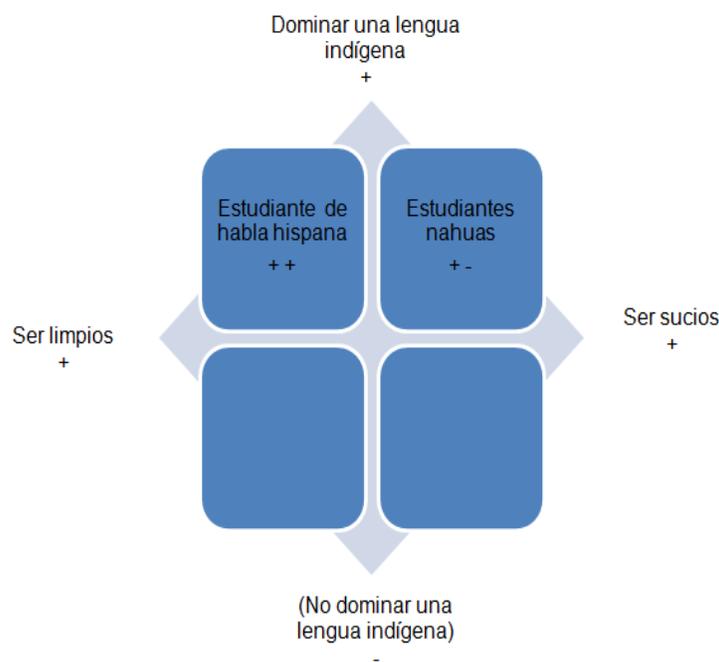


Figura 1. Caracterización de los indígenas. (Bustos, 2015)

Nota: Los recuadros inferiores se encuentran vacíos, porque no aparecen otras representaciones en el discurso del informante, solo la oposición entre la caracterización del estudiante de habla hispana y el estudiante nahua.

En este caso, se observa un avance en la apertura hacia el *otro indígena*, valorando solo uno de sus aspectos identitarios: la lengua, posiblemente por la intervención que en este sentido se ha realizado en la institución educativa; aunque se mantienen las valoraciones negativas sobre el resto de sus características, se mantiene la idea de que tienen “malos hábitos”, que son sucios y que deberían hacer cosas para modificar su manera de ser (bañarse), para que por lo menos cambien en el exterior “aunque sea se vean limpios”. Así, se observa que para el informante lo valioso de la lengua del indígena se ve limitado por los “malos hábitos” de higiene tanto en su casa como en su persona.

Se valora como positivo aquel que es hablante del español, que domina una lengua indígena –lengua valorada en esta institución educativa– y que además es limpio, mientras que el nahua, a pesar de dominar una lengua indígena, es sucio y por lo tanto es rechazado.

En la siguiente cita se ilustra la modificación en la apreciación que realizaron los niños de esta escuela hacia la lengua del indígena a partir de las intervenciones en los talleres para que los hispanohablantes aprendieran el náhuatl:

A los hispanohablantes sí les gusta el náhuatl. Al principio [de los talleres], [los niños] decían: “no nos gusta”. Ahora sí repiten las palabras, tratan de pronunciarlas, aunque a veces no lo dicen bien, y a veces entre ellos se llegan a hacer unas risitas de que “no lo dije bien”, pero sí veo que quieren aprender. A veces, cuando llegan visitas a la escuela o que traen algo para la escuela y preguntan: “¿quién sabe hablar náhuatl?” Todos dicen que ellos, aunque no todos son nahuahablantes, porque sí ven que hablar náhuatl es un beneficio, para comunicarse con otras personas. (DPREB2)

Además, este fenómeno ocurre porque el náhuatl es valorado positivamente en eventos culturales a los cuales la escuela es invitada y a los niños les agrada asistir. Con estas estrategias también se obtienen efectos positivos en la identidad de los niños nahuahablantes quienes se negaban a hablar su lengua y están recuperando su uso en el espacio escolar, como se muestra en el siguiente fragmento:

E: Sé que antes de estar en tercer año en esta escuela, estudiabas en otra ¿cómo te sentías ahí?
 AMI5: un poco mal... porque no usaban mi idioma. Ahora [hablo náhuatl] con mi mamá y mi tío. Y también con la maestra, que se llama E. y también la otra, la flaquita y la otra M.
 E: ¿por qué te gusta venir a esta escuela?
 AMIF5: porque hablo así, náhuatl (...) [y] me siento feliz así. (AMIF5)

Este cambio es el resultado de muchas prácticas y acciones en la escuela, entre otras, que exista la presencia de una practicante que habla su misma variante lingüística, que es migrante y que proviene de la misma región, quien funciona como un espejo (retomando las ideas de Cooley, 1902) que les proyecta una imagen de valor, favorece que los niños indígenas transiten de una *identidad atribuida a una identidad para sí* (Dubar, 2000). Durin (2007) explica esta situación de la siguiente manera:

La identificación entre función magisterial y lengua indígena contrarresta el desprestigio del que padecen las lenguas indígenas y modifica la relación diglósica con la lengua nacional. A su vez, posibilita la identificación del alumno indígena con una figura de autoridad: el maestro bilingüe es originario de una misma región, habla una lengua como la de sus padres y/o abuelos, y goza de reconocimiento por los compañeros y autoridades de la escuela. Esto repercute de manera positiva en la formación del autoconcepto del educando indígena y en la revaloración positiva de su ascendencia indígena, además de que fortalece su autoestima y actúa a favor de la revitalización lingüística y, de manera colateral, étnica. (p. 86)

La posibilidad de que el adulto pueda ser también “diferente” por hablar una lengua indígena, pero a la vez, ser un adulto con autoridad (la figura del profesor), fortalece la identidad de los estudiantes y funciona como un espejo, que les regresa una imagen valiosa. Esto generó que los niños nahuahablantes tuvieran confianza en sí mismos y se sintieran capaces para desarrollar sus habilidades tanto su lengua materna, como en la lengua mayoritaria. Lo anterior se ilustra en una situación que se generó con una niña indígena al solicitarle el permiso para ser entrevistada:

AMI2: sí [acepta la entrevista], ¿pero en qué idioma quieres que te conteste, en español o en náhuatl?
 E: en el que tú quieras.
 AMI2: bueno a tú [a ti] en español.

Aquí se muestra la capacidad de la informante para reconocerse a sí misma capaz de hablar dos lenguas y de reconocer la dificultad de la otra persona para entender el código lingüístico del náhuatl⁵. Al respecto Lerner (2007) comenta:

En síntesis, a cualquiera de nosotros le puede tocar ser “otro” en ciertas circunstancias sociales. Ser “otro” implica ser diferente en algún sentido (o, simplemente, *hacer algo diferente*). Y *toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use (consciente o inconscientemente)*. (p.7)

En el caso descrito, la informante hace un cambio de lugar casi imperceptible, pues en general, ellos perciben su lengua como inferior e intentan comunicarse en español; pero en esta ocasión pone en igualdad de circunstancias ambas lenguas. La niña al comunicarse con la investigadora lo hace en español, como una manera de facilitar la comprensión del otro, puesto que es sensible a la desventaja de la otra.

Aquí también se revela cómo no solo las prácticas en el campo de la enseñanza-aprendizaje son necesarias para modificar la representación que se tiene sobre otros, sino también la dimensión afectiva juega un papel importante. Ante las muestras de afecto del adulto (la docente) hacia el alumno estigmatizado, el resto del grupo empieza a cambiar la actitud, aunque se revelan resquicios de los estereotipos.

Si bien es necesario, como en este caso, la atención de manera específica hacia los niños indígenas por parte del docente como una manera de revertir su estigmatización, también esta forma de discriminación positiva puede tener riesgos como la exclusión al resto de los niños del grupo o colocar al niño estigmatizado en el lugar del “preferido”, lo que puede generar que siga siendo rechazado.

Esta situación se observó en una ocasión en que la maestra tenía que ir a un evento fuera de la escuela para recoger instrumentos musicales de un programa oficial, todos los niños querían acudir porque esto significa para ellos hacer una pequeña excursión fuera de su contexto escolar y comunitario; pero la maestra solo seleccionó algunos estudiantes y como se observa en el siguiente extracto de las notas del diario de campo, el resto del grupo tuvo una reacción negativa:

Docente: vengan Karen y Jaime [llama a los estudiantes indígenas que se llevará al evento], también que vaya Bertha, ella tiene que ir por sí quieren que hable en náhuatl, ella va hablar. También Adriana porque en español, ella sí se avienta [a hablar en micrófono frente a un público], ustedes van a tartamudear [dirigiéndose al resto de los alumnos de la escuela].

Alberto: de seguro van a ir Bertha y Julia [niñas indígenas].

David: sí, de seguro van a llevar a los consentidos, ¡como siempre!, ¡no es justo!

Alberto: *¡se pasan!* [enojado]. (Diario de campo, 25 de abril 2013)

De esta manera, la reclamación de igualdad de derechos y de participación que hacen patente los alumnos, desde sus propias maneras al decir “se pasan”, “no es justo van a llevar a los consentidos”, muestra cómo se entrelazan dos factores: el reconocimiento a grupos desfavorecidos a través de la valoración de sus características culturales con la cuestión de la justicia. Ambos factores se revela como una base fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, pero la forma de entrelazarse también presenta riesgos, como nos advierte Bauman (2003):

⁵ Esta situación también fue observada con otro alumno, quien eligió hablar en español durante la entrevista pero al hablar de situaciones personales cambio a su lengua materna.

Situar la cuestión del reconocimiento en el marco de la justicia social, y no en el contexto de “autorealización” (de acuerdo con la tendencia “culturalista” actualmente dominante) puede tener un efecto desintoxicador: puede eliminar el veneno del sectarismo (con todas sus consecuencias escasamente atractivas) del aguijón de las reivindicaciones de reconocimiento. Las demandas de redistribución proclamadas en nombre de la igualdad son vehículos de integración, mientras que las reivindicaciones de reconocimiento reducidas a la pura distinción cultural promueven la división, la separación y, finalmente, una quiebra del diálogo. (p. 93)

En este sentido, el reto es encontrar medidas de equidad que permitan, por un lado, favorecer la identidad cultural de los sujetos de las minorías o los grupos vulnerados, pero por otro, promover la igualdad de participación y de libertad de todos los sujetos.

Los alumnos dicen expresiones como “me faltan al respeto”, “me dicen de cosas”, “no me llevo”, “me caen mal” para mostrar los obstáculos que se imponen a la convivencia. Estas dificultades que enfrentan los alumnos para convivir están atravesadas por las representaciones sociales transmitidas por los adultos a los niños sobre lo que está valorado como bello-feo, bueno-malo, etcétera, por ejemplo, por cuestiones de apariencia física o por modos de comportamiento distintas a las propias.

Como enuncia Bolívar (2007) la escuela es el primer lugar para aprender a convivir en un mismo espacio, y en ocasiones, será el único. “Por eso, lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común en un mundo compartido con otros; es decir, contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas” (p. 35).

Los propios niños dan claves sobre cómo modificar este tipo de relaciones que generan dificultades en la convivencia, como es el respeto y la autorregulación de su conducta para evitar confrontaciones con los demás, no solo con aquellos de culturas distintas, sino con compañeros de su propio grupo cultural y lingüístico.

CONCLUSIONES

Los datos empíricos que obtuvimos nos permiten corroborar lo que la revisión bibliográfica nos mostró: que las relaciones entre diversos grupos culturales en un mismo contexto se ven influidas por las representaciones que se tienen del otro, de la posibilidad de aprehender la cultura del otro, las relaciones interétnicas y las posibilidades reales de participar en la vida pública, lo que incluye desde la dimensión legal hasta las cuestiones prácticas, por ejemplo, el uso de la lengua mayoritaria. Así, podemos afirmar que el movimiento migratorio y la relación con la comunidad expulsora y receptora, son factores importantes para que los sujetos construyan su noción sobre ciudadanía.

Consideramos que la ciudadanía también incluye el reconocimiento recíproco y la disposición de estar abiertos a la cultura del otro, es decir, la ciudadanía en el mundo actual obliga a mantener una postura intercultural como requisito indispensable para la construcción de la vida buena en el mundo de hoy.

La relación escuela-comunidad se reveló como una condición para pensar la ciudadanía necesariamente como intercultural, ya que la migración provoca que en un mismo espacio geográfico puedan coexistir sujetos con distintas prácticas culturales. Pasar de la coexistencia a la convivencia y actuar con miras a hacer posible la vida buena para todos los participantes en un proyecto común, requirió de prácticas interculturales. La interacción de diversos grupos culturales en un mismo contexto se ve influida por las

representaciones que se tienen del otro, pero se pueden modificar con la posibilidad de aprehender la cultura del otro.

En el caso que aquí se presenta la modificación del currículum para que los niños no indígenas aprendieran náhuatl fue una manera de recrear la comunidad en la escuela y reconocer los saberes presentes en los diferentes grupos étnicos, y avanzar en cierta medida a modificar positivamente las representaciones estigmatizantes de los diferentes, ya que por lo menos se empieza a valorar positivamente la lengua indígena; con ello se presupone que se puede contribuir en el mejoramiento de las relaciones de convivencia.

Finalmente, se requiere un enfoque de *ciudadanía intercultural para todos* y no solo para los indígenas como eje transversal en todas las instituciones educativas, a fin de superar el etnocentrismo y mejorar la convivencia social, solidaridad, a partir de la interacción con los otros. Todo esto permitiría construir un sentido de pertenencia e identidad colectiva que trascienda las diferencias culturales, pero sin tratar de engullir y borrar las diferencias de los otros; comunicarnos a pesar de las barreras lingüísticas, para ello, se requiere procurar el bilingüismo de doble vía –lo cual implica que también los hispanohablantes aprendan las lenguas indígenas de la región donde viven- y con ello construir un medio de cooperación donde todos nos podamos enriquecer con la cultura del otro; generar espacios de convivencia con la negociación de los conflictos y construir las ideas de la vida buena.

LITERATURA CITADA

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bello, A. (2009). "Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina", en: L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes / Plural editores, pp. 455-498.
- Birzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M. y Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Bolívar. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bonfil, G. (1972). El concepto de Indio en América: Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, vol. IX, México: UNAM.
- Bustos, R. y Saenger, C. (2013). Ciudadanía y agencia en un dispositivo escolar para niños indígenas en la ciudad, en T. Yurén y C. Mick (coords.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*, México, pp. 327-347.
- Conde, F. J. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la desigualdad. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 13, pp. 1-20.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: Presses. Universitaires de France, Col. Le lien social.
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, vol. 19, núm. 38, pp. 63-91.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination on the design and evaluation of school programs* (Third edition). New Jersey: Merrill Printice Hall.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. En Merlin Wittrock (coord.), *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Mc Millan.

- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2011). *XII Censo General de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- Jordá, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa': Lengua e identidad*. México: UPN / Miguel Ángel Porrúa.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 4, pp. 6-17.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. En *Conferencias Magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México.
- Martínez, B. E. (2010). Relaciones interculturales, interétnicas y de poder entre niños migrantes. *Contracorriente UPN*. Recuperado el 11 de octubre de 2012, de: <http://www.educacioncontracorriente.org/index>
- Martínez, B. E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE, México.
- Mato, D. (2011). Diferencias socioculturales y comunicación social en experiencias de participación social. En *Conferencias Magistrales del XVII Congreso Internacional de la asociación internacional para la comunicación intercultural*, México.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM.
- Pérez, T. J. (2002). Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización. En *III Congreso Nacional de Educación*, Córdoba, Argentina.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE-CINVESTAV IPN.
- Sánchez, K. (2003). Manos indígenas para las cosechas de Morelos. *México Indígena*, vol. 2, núm. 6, pp. 25-31.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. 8ª ed. Madrid: Morata.
- Uribe, R. (2011). La etnicidad latinoamericana como una nueva clase social global. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 5, núm. 10.
- Zárate, R. (2017). Somos mexicanos, no somos negros: Educar para visibilizar el racismo anti-negro. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 57-72.

SÍNTESIS CURRICULAR

Ruth Belinda Bustos Córdova

Doctora en Educación y Maestra en Educación en el Área de Formación Docente por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Perfil Deseable PRODEP). Ha obtenido en el 2016 y 2017 el reconocimiento como Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Gobierno del Estado de Morelos. Sus líneas de investigación versan sobre Formación sociomoral, valores y diversidad; Ciudadanía; Interculturalidad; Educación indígena. Ha sido docente en el nivel de primaria en una comunidad indígena del estado de Morelos y a nivel superior en la Escuela Normal Urbana Federal Cuautla. Actualmente es profesora investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171 Morelos en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) y la Maestría en Educación Básica en la línea de *Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad*. Actualmente realiza la investigación "Trayectorias e historias de vida de indígenas en la Universidad". Correo: ruthbustos7@gmail.com