



EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA UN MÉXICO MULTICULTURAL REFLEXIONES DESDE UNA ESCUELA PRIMARIA EN LA ANGELÓPOLIS

Elizabeth Martínez Buenabad

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

Área temática: A.13) Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Línea temática: 2. Educación y estrategias de inclusión a grupos sociales minoritarios y vulnerables

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen: En esta ponencia pretendo mostrar la complejidad que significa la multiculturalidad en ciudades partiendo desde el salón de clases. Los movimientos del campo a la ciudad se siguen incrementando y con ello se está transformando no únicamente el paisaje urbanístico material sino el étnico y cultural. Pero, ¿cómo son abordadas estas realidades que implican una gama de diversidad sociocultural en las instituciones escolares, particularmente en las de educación primaria? ¿Se ha reparado en los conocimientos nativos y lenguas maternas indígenas de los estudiantes o, por el contrario, simplemente son ignoradas? ¿Desde dónde y cómo se pretende poner en marcha modelos educativos interculturales bilingües e inclusivos? Estas son algunas de las preguntas que me planteo responder además de visibilizar el tema de la discriminación y exclusión por adscripción étnica, lingüística y cultural a la que pertenecen los niños indígenas migrantes que asisten a una escuela periférica en la ciudad de Puebla.

Palabras clave: migración, niños indígenas, discriminación, educación intercultural

Introducción

A lo largo de la historia, la política educativa en México ha estado íntimamente ligada con la política nacional de desarrollo. Los diferentes modelos educativos propuestos para atender a la población indígena, hasta antes de los ochenta, partían de una concepción totalizadora en donde se borraban las diferencias regionales y étnicas en pos de una construcción de nación unificada.

Ya desde fines de los sesenta antropólogos mexicanos (De la Fuente, Beltrán) asentaban que los propósitos de la educación nacional, en los momentos actuales estaban orientados hacia la formación y capacitación de las generaciones jóvenes para que pudieran realizar en un momento la modernización del país... “además el sistema educativo persigue otro fin: la unificación social y cultural del país para integrar la nacionalidad mexicana” (Aguirre Beltrán, 1981:193). María Bertely considera que esta tesis de incorporación ha influido de manera permanente en la historia de la educación indígena y en el estudio de las relaciones interculturales en México. “El modelo de escolarización, de modo similar a la tesis incorporativa, opera como institución de “tránsito” al progreso y a la modernidad, como aparato ideológico de Estado cuyo poder e imposición provoca la inminente asimilación cultural de los indígenas” (1997:193-194). Por consiguiente, la realidad sociocultural vivida hoy en nuestro país implica todo un reto ¿cómo revertir 5 siglos de conquista y políticas de unificación nacional en donde solo ha habido reconocimiento a una sola lengua, el español y a una sola cultura, la occidental? Por tanto, la visión de la educación inclusiva continúa siendo limitada porque no educamos para vivir en un país intercultural, es más seguimos sin reconocer el mosaico de culturas que conforman el territorio nacional y los estatales, como ocurre en el de Puebla.

Desarrollo

¿Qué significa la interculturalidad y porque es tan importante en sociedades como la mexicana?

En la actualidad es innegable que los movimientos migratorios del campo a la ciudad continúan incrementándose de manera acelerada. No podemos ignorar que vamos a vivir un siglo XXI lleno de una intensa movilización, por lo que la cuestión indígena es ya un asunto urbano que se traduce como un ámbito de multiculturalidad étnica. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática –INEGI–, (2010), el estado de Puebla ocupa el cuarto lugar a nivel nacional con mayor número de población indígena con más de 240 mil personas que representan el 8.9 por ciento del total de ese sector, sólo detrás de Chiapas, Oaxaca y Veracruz.

Por otra parte Puebla, es la cuarta ciudad más poblada de México con 1,434,062, sólo es superada por la Ciudad de México (8,851,080 hbs.), Ecatepec (1,655,015) y Guadalajara (1,495,182). Pero además es la tercera urbe con mayor población indígena. El INEGI (2010) ha señalado a Puebla como uno de los sitios que recibe flujos migratorios de indígenas con mayor frecuencia y magnitud. Por consiguiente el perfil poblacional de la capital poblana no debe ser considerado como una población homogénea, al contrario, se trata de una

población diversa compuesta por grupos de migrantes ya sean definitivos o de migración temporal. De esta forma la ciudad, está transformando su paisaje al presentar una composición pluriétnica y multicultural, fundamentada con la presencia de los pueblos originarios e indígenas migrantes. En ese sentido, ya no debemos, ni podemos concebir, que en nuestro país existen solo dos grupos poblacionales: los indígenas y los no indígenas y pensar en el diseño de una propuesta de educación dirigida sectorialmente. El paradigma de la exclusión genera contradicciones en los derechos constitucionales, pero también niega y oculta una diversidad cada vez más persistente que no puede ser abordada bajo el paradigma de la multi o pluriculturalidad.

Jorge Gashé (1999) afirma que la educación en los pueblos indígenas de América Latina, vista desde una perspectiva más general de una educación intercultural debe interesar a todos los países que cuentan con poblaciones minoritarias con características sociales, religiosas, lingüísticas y culturales que los diferencian de una sociedad, de una religión, lengua y cultura que pretenden ser representativas de la “nación” en tanto mito unificador proclamado por el Estado. Es decir, Gashé, apunta que la educación intercultural consistirá en articular dos (o más) universos socioculturales sin asimilar uno de ellos al otro, sino “reconociendo a cada uno su razón de ser y su lógica y valores internos”.

Por otra parte, con el proceso de globalización de la economía, reforzada por la revolución tecnológica de las comunicaciones, como sostiene Marín (2001), se multiplican los contactos entre los pueblos en diversos dominios (local, nacional, universal). “Más allá de los intereses de la geopolítica, todos nosotros, seis mil millones de seres humanos, sobrevivimos sobre el mismo cielo y en la misma “casa”. Las preguntas centrales son ¿cómo hacer para vivir juntos? ¿Qué tenemos en común y que de distintivo? ¿Cómo hacer para respetarnos y aprovechar nuestra diversidad cultural mutuamente? Este es el desafío universal que nos propone la dimensión intercultural, desafío que tiene que afrontar la sociedad humana contemporánea (Demorgon 2000, en, Marín 2001). De esta manera los ejes básicos que atraviesan y que han contribuido al nacimiento y difusión de programas de educación intercultural son dos: migración y discriminación. Por ello hago la siguiente advertencia: Ante los procesos migratorios y el modelo de globalización, si la diversidad de nuestro país no es mediada bajo el paradigma de la educación intercultural, seguramente, la viviremos como una amenaza permanente, provocando un “caos socio-cultural y lingüístico”, en vez de aprovecharla como lo que es: una verdadera riqueza.

La multiculturalidad a partir de las prácticas de “paracaidismo”

Puebla forma parte del grupo de entidades federativas donde interactúan estrechamente poblaciones mestizas e indígenas. Las áreas de población indígena se encuentran en zonas aledañas a la ciudad formando colonias con gran población de niños, que requieren servicios educativos con características culturales y lingüísticas que prevalecen, aunque se encuentren en un medio urbano, existen en esta región 73 servicios de educación indígena. La escuela en donde estoy desarrollando la investigación está ubicada precisamente en la periferia de la ciudad de Puebla al noroeste, muy cerca de la central de abasto (400

metros), en la colonia San José Los Cerritos. Ésta tuvo sus primeros asentamientos hace unos veinte años. Pero, con la construcción de la central de abasto (1983-85), grupos de “paracaidistas” arribaron a esa zona y una vez que la central fue inaugurada (13 de abril de 1986), se incrementó la llegada de familias procedentes de la parte Norte de la Sierra de Puebla y de otros estados, principalmente Oaxaca y Veracruz.

Escuela Primaria Emiliano Zapata.

Esta escuela fue fundada en el año de 1987. Desde sus inicios ha sido dependiente de la Dirección General de Ecuación Indígena (DGEI) y pertenece a la zona 107. La matrícula escolar en el ciclo 2002 fue de 500 alumnos y hoy estamos aproximándonos a los cerca de 900, este aumento refleja en mucho, lo que también es observable en las colonias: la llegada cada vez más de grupos indígenas migrantes. La población escolar la podemos clasificar, por el lugar de origen y de residencia, en tres grandes grupos: 1. Niños nacidos en la ciudad con padres mestizos. 2. Niños indígenas nacidos en sus pueblos de origen (comunidades de Tlaxcala, Veracruz y Oaxaca). 3. Niños de padres migrantes indígenas nacidos en la ciudad de Puebla.

Es decir, en un aula podemos encontrar niños ciudadanos-mestizos (la minoría); niños nahuas, mazatecos (mayoría), totonacos, ya sea por el lugar de nacimiento o bien, por herencia, muchos tienen por lo menos un padre que nació en el pueblo y con el cual sigue manteniendo sus nexos. Esta diversidad antepone otra dificultad para el propio docente al no tener suficientes elementos lingüísticos para distinguir lenguas de dialectos, ni antropológicos para investigar a que etnia pertenecen sus alumnos. Por ejemplo, en la entrega de boletas de calificaciones, en el ciclo 2002-2003, revisé la de cinco alumnos, todos ellos hermanos, inscritos en distintos grados, en el apartado destinado a la lengua indígena que manejan los niños, tres profesores los encasillaron como hablantes de nahuatl y dos como de mazateco, lo correcto era mazateco por tratarse de una familia proveniente de una comunidad indígena de Huautla de Jiménez, Oaxaca.

Igualmente, durante mis visitas a la escuela me encontré con niños cursando el tercer grado de primaria que ni siquiera conocían las vocales. Tomé la responsabilidad de trabajar directamente con un grupo de cinco niñas sus procesos de alfabetización. Al construir sus historias de vida resultaron ser muy similares. Las cinco son indígenas. Tres provienen de localidades de Oaxaca y su lengua materna es el mazateco. Las otras dos son de la parte norte del estado de Puebla, no hablan lengua indígena pero los abuelos y padres sí. Los padres y madres de estas cinco niñas, excepto dos de ellos, no saben leer ni escribir por lo que estas habilidades no se ven reforzadas en casa. Algo importante de resaltar es que al preguntarle, a los niños de tercer grado, de manera oral, si hablaban alguna lengua indígena, negaron su uso. Después de insistir por varios minutos y hasta días, algunos empezaron por aceptar que sí la hablaban pero que ya no les gusta hacerlo porque “se burlan de nosotros”, nos dicen “oaxaquitos”, “burros”, “indios” etc. De allí la urgencia por “olvidar” la lengua indígena y el porqué muchos de los padres de familia exigen, en sus lugares de origen, a los profesores que la instrucción, se de a sus hijos solo en español. Más adelante, entrados en confianza, estos mismos alumnos pudieron graficar algunas palabras en mazateco, habilidad que la escuela nunca les fomentó.

En 5º grado trabajé el tema de la adscripción identitaria, tanto en forma oral como escrita ¿qué significa ser mexicano, oaxaqueño, oxaquito, indio, mestizo, negro, indígena? Categorías que retomé de los propios alumnos. En mis primeras revisiones al material se da un orden prioritario cuando pregunté: dentro de todas estas categorías ¿cómo te asumes tú, con cuál te identificas? La que mayormente domina es la de mexicano, seguida por la de Oaxaca y en tercer lugar aparece la de indio, por encima de mestizo. El término “oxaquito” es asumido como un insulto.

En sexto grado, me centré en la discusión de lo que significa la discriminación y las diferentes formas de ejercerla. Una conclusión importante a destacar es que los niños declararon mayoritariamente que el indicador más inmediato para discriminar a alguien es por el uso de su lengua indígena, por encima del color de piel y la vestimenta.

Citando a Goffman (2001), “la sociedad establece los medios para categorizar a las personas [...] por consiguiente es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir su identidad social” .

Los grupos étnicos al estar fuera de sus territorios no solamente enfrentan conflictos lingüísticos y culturales. También hacen frente a condiciones de vida como la pobreza, el desempleo, la insuficiencia de servicios y por si fuera poco protagonizan una doble segregación social. Por un lado, la que proviene de la sociedad urbana y por otro, aunque parezca extraño, la que entre ellos mismos se propinan.

En esta escuela, en las interacciones entre niños, se puede notar constantemente la falta de armonía en las relaciones interétnicas, que se traduce en una franca discriminación en donde la burla y el rechazo que se hace, sobre todo a los que son de Oaxaca, es recurrente llamándolos los “oxaquitos”, los “indios”, “los cochinos”, “los apestosos”, “los burros” a quienes se les responsabiliza incluso de antemano de cualquier acto vandálico acontecido en la calle.

En nuestras sociedades mestizas a los indígenas se les discrimina en la vida cotidiana y esta práctica social de la que no se habla y que pareciera ser inexistente aparece como una conducta normal misma que más tarde es apropiada y repetida entre los mismos indígenas desde muy temprana edad, propinándose una autosegregación.

Por ello, si pretendemos dar un viraje, de fondo al tema, tendremos que empezar por colocarnos en un primer nivel de observación y discusión para comprender qué significa la interculturalidad más allá del ámbito escolar y una vez logrado esto entonces sí adentrarnos en un segundo plano: proceder a la construcción de una nueva propuesta curricular. Como bien lo apunta Héctor Muñoz: (2001): “Hay que reconocer que la educación escolarizada en el país suscita interpretaciones propias de un panorama poco claro [...] las discrepancias se deben no sólo a la complejidad de factores que actúan en los procesos educativos sino a concepciones encontradas sobre el papel de las sociedades en la cultura y la política social que se practica en México”.

De este modo, la interculturalidad debe ser planteada con más ambición, lejos de abandonar el paradigma, además de vincularse con los programas educativos debe considerarse como un nuevo paradigma basado en los intercambios culturales, “dentro de una perspectiva de complementariedad e igualdad” (Marín, 2001), con la finalidad de respetar y reforzar las identidades de todos los que de alguna manera pertenecemos a una cultura determinada.

Continuando con los alumnos de sexto grado pedí que hicieran un ejercicio más, mismo que consistió en redactar primero, una experiencia propia sobre si alguna vez habían sido discriminados, ya fuera en la casa, en la escuela, en la colonia o en sus lugares de procedencia y después que representaran esta experiencia a través del dibujo. Algunos conceptos que surgieron de manera escrita entre los alumnos fueron: “Todos somos mexicanos”, “Todos somos indios”, “Todos somos iguales” dando cuenta de que en términos de contenidos curriculares, en nuestro país, el discurso a la igualdad ha sido apropiado, no así en la practica que evidencia diferencias: “Me veían como una india que no valía nada” “Esta niña es bien burra porque es una india, no sabe nada” “Me han discriminado una vez en la escuela por ser de Oaxaca y por hablar otra lengua”.

Entre la población migrante la discriminación influye considerablemente en el desánimo para continuar con procesos de escolarización. Los padres y los menores expresan que viven un rechazo desde el momento de su llegada a la ciudad, en donde son blanco de burla por como hablan, por como visten, tanto de la población urbana como de otros grupos étnicos. Una madre de familia, nahuablante, procedente de la Sierra Norte de Puebla dijo: “Sí cuando yo llegué a la ciudad vestía el huipil, el vestido bordado y todo el traje como en mi pueblo, pero la gente se me quedaba mirando y nomás como que me veían muy raro, cuchicheaban y se reían, no se como sentía yo, como que no me aceptaban y por eso ya él [esposo] me compró zapatos, ropa”.

Citando a Cicourel para los migrantes y sus familias, puede haber tenido lugar una considerable aculturación, pero esta integración en la sociedad que les recibe nunca es completa y siempre está sujeta a la posibilidad de que el trato cotidiano se haga problemático, porque los miembros de la sociedad anfitriona ven al migrante como diferente. La identidad y la idea de sí mismo que tiene el individuo reflejarán siempre una ambivalencia y una inseguridad que son un factor inseparable de la existencia cotidiana. Hace dos ciclos escolares, una madre de familia, me pidió con cierta aflicción que la ayudará con su hijo Jesús quien estaba en tercer grado, y quien se resistía a continuar con sus estudios porque: “A mi hijo le hacen ya mucha burla y el ya no quiere que lo mande a la escuela porque es así... bueno como venimos de un pueblo de Oaxaca, sus compañeros le dicen de cosas, oxaquito, burro, tonto y yo lo veo ya muy triste, desanimado... ya no quiere venir a la escuela”.

Por ello, sostengo como hipótesis central de esta investigación que, en México vivimos una interculturalidad –conflictiva– pero no una educación intercultural. La discriminación no se aprende en la escuela –pero sí se fomenta– sino en contextos de interacción a los que están expuestos los niños en sus procesos de socialización primarios (casa, barrio, lugares de origen, nuevos territorios de asentamiento, centros de

trabajo etc.). Al cierre de uno de los ciclos escolares realicé algunos ejercicios con los niños de quinto grado, mismos que motivaron la discusión en torno a los escenarios en donde más se sentían discriminados y maltratados. La mayoría señaló que la escuela es el lugar más reincidente, seguido de las colonias y barrios y por último señalaron que en sus propias casas. El lugar que les pareció más cordial y de una sana convivencia sigue siendo el lugar de origen, sus pueblos. Como señaló el propio Jesús: “Maestra: en el pueblo siempre tenemos el mismo respeto y tenemos los mismos valores, seamos niños y niñas. Todos somos iguales. Allá soy un mexicano feliz.

Conclusiones

Tenemos conocimiento de que en México existe una interculturalidad –conflictiva– vivida pero no una educación intercultural y este es el mayor desafío que enfrentará el próximo gobierno: ofertar a los pueblos indígenas y a toda la sociedad en su conjunto una educación con carácter de interculturalidad más que bicultural. La práctica escolar revela como los docentes y los niños están situados en horizontes distintos de allí la urgencia de pensar en un nuevo modelo educativo así como en una nueva curricula dirigida a los formadores de formadores pero, también, es necesario, antes de implementar nuevas acciones, investigar, estudiar los perfiles de a quienes vamos a ofrecer la escolarización, así como explorar los contextos geográficos y socioculturales y pilotear estrategias de aprendizaje que permitan incorporar de manera óptima nuevos conocimientos sin menospreciar los saberes propios de los niños; una escuela en donde todos se sientan respetados; en donde la diferencia no signifique una amenaza sino una riqueza para la nación. La interculturalidad recupera su dimensión histórica, más allá de señalar una problemática *educativa y migratoria*, es decir, implica comprender más ampliamente el proceso de la diversidad y el de la pluralidad para lograr vivir y convivir conjuntamente. El hecho de reconocer y de respetar la existencia de la alteridad nos obliga a reflexionar sobre la calidad de nuestras relaciones con los demás.

Referencias

Czarny, G. (2017). “Schooling Processes and the Indigenous Peoples in Urban Contexts in Mexico”, en W. Pink y G. Noblit (eds.), *Second International Handbook of Urban Education*, Volume I, (pp. 487-504). Switzerland: Springer.

Dietz, G. y Mateos, L. (2009). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En I. Valladares, M. Pérez, y M. Zárate (Ed). *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 289-321). México: Casa Juan Pablos.

Gasché, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad?. In: bertely, María; Gasche, Jorge; Podestá, Rossana (org.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, 2008.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *XIII Censo de Población y Vivienda. Resultados Definitivos*. México. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/comunicados/default.aspx?c=17181&s=est>

Martínez-Buenabad, E. (2009). Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica

de la ciudad de Puebla. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Martínez, E. y Czarny, G. (2013). "Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante". en M. Bertely, G. Dietz, y G. Díaz Tepepa (Ed.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 283-306). México: COMIE

Martínez, E. (2014) "Relaciones internéticas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano", en Elizabeth Martínez Buenabad (coord.) *Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos*, CIESAS-ICSyH: México-Puebla, 2014.

Riess, B. y Martínez, R. (2012). *Directrices de Comunicación Intercultural*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/ SEP