

## LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA. ESTUDIO DE CASO DE UN DISPOSITIVO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA/ CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

**RESUMEN:** La ponencia que se presenta es una investigación en curso que se realiza en una escuela primaria intercultural bilingüe ubicada en una zona urbana, la cual es el resultado del esfuerzo que realizaron académicos y ciudadanos por visibilizar la presencia de indígenas en una ciudad del estado de Morelos. En este dispositivo educativo, atiende a niños indígenas en condición de migración interna, a niños no indígenas en condición de marginación urbana y a niños migrantes de retorno.

Tanto indígenas migrantes internos como mestizos migrantes en Estados Unidos que han retornado, han vivido situaciones de discriminación, dificultades apropiarse de la lengua mayoritaria y obstáculos para la inclusión social en los espacios receptores, generándose una identidad atribuida (Dubar, 2000), que impide la convivencia y el ejercicio ciudadano.

El objetivo de la investigación es identificar en qué aspectos y de qué manera las prácticas educativas que se derivan de las políticas educativas así como las interrelaciones que se desarrollan en este dispositivo educativo con diversidad sociocultural y lingüística favorecen u obstaculizan el reconocimiento y la inclusión del otro, la conformación de identidades de los niños y disposiciones para la convivencia social, como factores para la formación ciudadanía.

Nuestra investigación es de carácter cualitativo e inductivo. Se recolectaron mediante herramientas etnográficas y etnográfico para fines analíticos se separó la realidad en dos dimensiones: una macro, en donde se revisaron las políticas relacionadas con la diversidad y otra micro, para analizar las prácticas educativas.

**PALABRAS CLAVE:** Ciudadanía, Atención a la diversidad, Migración, Identidad, Convivencia

## Introducción

México es un país multicultural y plurilingüe con 62 pueblos indígenas. En el estado de Morelos escenario de nuestra investigación, el 15.5% de su población se considera indígena (INEGI, 2011). Este grupo poblacional está conformado por indígenas originarios de la entidad e indígenas inmigrantes que provienen de otros estados: Guerrero, Puebla y Veracruz, principalmente.

En el pasado los grupos indígenas se ubicaban principalmente en localidades rurales. A finales del siglo XX, los grupos indígenas comienzan a migrar por principalmente porque el campo deja de ser rentable. Estas condiciones provoca que algunos indígenas se desplacen a otras regiones rurales del país de manera temporal y cíclica; de manera golondrina y otros lo realizan de manera permanente a determinadas zonas urbanas.

Morelos a la vez que es receptor de migrantes, también es expulsor. En el 2010 los morelenses representaron el 1.9% del total de emigrantes mexicanos hacia Estados Unidos principalmente. En donde muchos de ellos han procreado a sus hijos y los ha incorporado a dispositivos educativos en inglés. A partir de la recesión económica y del endurecimiento de las políticas migratorias en ese país, una gran cantidad de los migrantes internacionales han retornado a sus lugares de origen.

Los sujetos de nuestra investigación son indígenas nahuas provenientes del estado de Guerrero que producen y comercializan artesanías y han emigrado a la capital del estado de Morelos desde los años 80's en busca de mejores oportunidades de trabajo por ser ésta una zona turística. Muchos de los indígenas migrantes son analfabetas e incluso algunos de los adultos son monolingües en la lengua materna. Algunos de sus hijos eran incorporados a las escuelas generales, en donde su cultura indígena se invisibiliza, en ocasiones eran discriminados y tienen poco éxito escolar debido a que son instruidos en una lengua distinta a la suya (Turrent, et al, 2011).

Estos indígenas viven en condiciones de hacinamiento en una colonia que pertenecen al cinturón de miseria de la ciudad, cohabitan con migrantes de retorno y con hispanohablantes locales que se encuentran en un escenario de violencia, pobreza y en marginación urbana, con dificultades en el acceso a la educación.

## Problema

A pesar de estos cambios resultado de las migraciones indígenas, en el imaginario social prevalece la idea de que los grupos indígenas se ubican en mayor medida en áreas rurales, por lo que las políticas educativas respondiendo a este paradigma, ofrecen escuelas primarias bilingües (en lengua indígena y en español) a quienes se encuentran en zonas rurales; mientras que en las zonas urbanas, se han sólo establecido escuelas primarias generales (en español).

Una situación igualmente compleja a la que vive la población indígena en el ámbito educativo, ocurre con los migrantes de retorno, pues la emergencia de esta situación aún no ha sido considerada por los planes y programas educativos para facilitarles y darles un andamiaje especial para que se apropien tanto de conocimientos como de herramientas (el uso del español en el espacio escolar) para facilitarles el tránsito entre dos dispositivos distintos.

La presencia de indígenas en las ciudades, migrantes de retorno y poblaciones hispanohablantes en condición de marginación complejizan el tejido social, porque existen tensiones en las relaciones de estos grupos cultural y lingüísticamente diferentes, e incluso la discriminación y exclusión. El problema es que, al desconocer los cambios que ha habido en las prácticas migratorias, las políticas educativas locales no están dando la debida atención cultural a los grupos indígenas que se han desplazado a otras poblaciones urbanas, ni a los migrantes de retorno. Lo que genera rezago educativo e impide la integración social y la búsqueda del bien común.

La investigación que realizamos nos permite mostrar un ejemplo distinto en el que la sociedad civil interviene políticamente para modificar un status quo. Se trata de un colectivo social conformado por distintos actores entre los que se encuentran algunos miembros de una organización civil, académicos de la Universidad Pedagógica Nacional expertos en educación indígena, jóvenes indígenas en proceso de formación docente inicial y padres de familia, quienes negociaron con las instituciones y autoridades gubernamentales para hacer visible la presencia de indígenas migrantes hablantes del náhuatl en la ciudad y establecer una escuela primaria bilingüe en el año 2005.

Si bien el dispositivo pretende atender pertinentemente a los indígenas, también se ocupa de atender a niños hispanohablantes con dificultades para acceder a la

educación y algunos de ellos en riesgo de calle. Así como a niños migrantes de retorno que provienen de una cultura distinta y cuyas experiencias escolares fueron en un idioma distinto al español. En estas condiciones de diversidad se requieren de prácticas educativas para aprender a conocer y a hacer, pero sobre todo para aprender a ser y a vivir juntos, como lo establece Delors (1996).

Es en el ámbito de los dos últimos pilares donde se establecen los fundamentos de la formación para la ciudadanía, la cual es una tarea que predominantemente se le ha encargado a la educación, pero además es un factor necesario para construir una sociedad más inclusiva capaz de superar las condiciones de segregación como en el caso de nuestro estudio. Entendiendo que el ejercicio de la ciudadanía implica la construcción de identidades autónomas, y el sentido de pertenencia a una comunidad política desde una dimensión particular, nacional y global, en dónde se tienen derechos y deberes. También la ciudadanía comprende la capacidad libre de elegir formas de vida, tomar decisiones responsables que contribuyan al bien común, lo que conlleva una preocupación real por el otro y de ser necesario, y tomar acciones para la transformación de la estructura social de dicha comunidad.

## Objetivos

- Analizar la manera en que las políticas de atención a la diversidad sociocultural han sido incorporadas a los programas y prácticas educativas.
- Determinar cómo prácticas y las interrelaciones en el dispositivo educativo favorecen u obstaculizan la resolución de tensiones identitarias en casos de las niñas y niños indígenas migrantes y generan determinadas disposiciones para la formación ciudadana.

## Preguntas

¿En qué aspectos y de qué manera las prácticas y las interrelaciones que se desarrollan en un dispositivo educación primaria intercultural bilingüe favorecen u obstaculizan la

construcción de identidades y la convivencia entre los niños? ¿Cómo estas identidades se reflejan en la formación para el ejercicio de la ciudadanía?

## Metodología

La investigación parte de un enfoque epistémico de corte reconstructivo –analítico (Yurén, 2005), en el que se recaban datos de carácter cualitativo de manera inductiva. El análisis demanda separar o distinguir los elementos, que se encuentran articulados y tratar de encontrar las relaciones que existen entre ellos, para posteriormente reconstruir de otro modo los aspectos estructurales y generar una visión crítica de la realidad. Para la recopilación de los datos, se retomaron herramientas etnográficas (Goetz y Lecompte, 1988), se recogieron artefactos, se realizó observación participante y se realizaron entrevistas con una guía semiestructurada: 10 a niños (5 a niños migrantes indígenas bilingües náhuatl y español, 3 a niños de la comunidad de recepción hablantes de español y 2 a niños migrantes de retorno bilingües en inglés y español) y a 3 docentes (2 de ellos bilingües náhuatl-español y 1 hispanohablante).

Para el análisis se recuperan las ideas de Yurén sobre dispositivo referente que lo entiende como:

un conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción), dispuestos de tal manera que conduzcan, en el contexto de la institución escolar, al logro de una finalidad educativa determinada que responde, a una demanda social (Yurén, 2007, p. 171).

Para fines analíticos en el trabajo de investigación se han distinguido dos dimensiones de la realidad: la macro y la micro. En la dimensión macro se ha tratado de identificar los momentos en los que en los discursos de las políticas públicas consideran o no las diferencias socioculturales y lingüísticas y se generan acciones educativas acordes. En la dimensión micro ubicamos a las prácticas educativas y retomamos los discursos de los sujetos para observar la manera en que se favorece o no la construcción identitaria y las interrelaciones como elementos de la formación ciudadana.

## Principales Resultados

En el nivel macro a partir de la revisión documental a la luz de referentes teóricos, hemos encontrado que las políticas fundadas en principios de igualdad, han provocado justo lo contrario. Porque la interpretación que se ha hecho de las políticas igualitarias han ignorado las particularidades socioculturales por ello las políticas educativas, en lugar de contribuir a generar condiciones sociales equitativas, han generado inequidad, pues el hecho de no atender las necesidades y de una población con características de diversidad socio-cultural y lingüística, ha generado que estas poblaciones continúen marginadas y difícilmente encuentren oportunidades de desarrollo social equitativo.

Desde el siglo XIX cuando el Estado Mexicano se constituye como una nación independiente con la Constitución Política de 1824 se establecía la unión de los mexicanos mediante una lengua común (el español). De acuerdo con León Portilla (2002), los ideales igualitarios que inspiraron esta normativa impusieron el criterio de que, todos los habitantes del país, en tanto mexicanos no debían tener diferencias en los ordenamientos jurídicos.

En la Constitución de 1917, se da una respuesta a la demanda de tierras para los pueblos indígenas, se mantuvo un pensamiento con pretensiones homogeneizantes, para favorecer la igualdad de toda la sociedad mexicana. Sin embargo, prevalecía la idea que las situaciones precarias en que vivían los indígenas se debían a sus formas de cultura eran anacrónicas que no les permitían acceder a la modernidad que buscaba el país (León-Portilla, 2002).

Por lo tanto se implementaron políticas dirigidas a los indígenas de tipo asistencialista-integracionista, que en la educación se tradujeron en prácticas de castellanización. En 1934 se implementó el modelo bilingüe, que utilizaba la lengua indígena como puente para acceder al español. En 1963 el modelo bilingüe fue sustituido por el modelo bilingüe- bicultural, bajo la idea de que si era posible aprender dos lenguas, también podrían aprenderse dos culturas distintas. Con estas prácticas lejos de lograr la pretendida igualdad, se mantiene el rezago educativo y se genera identidades sociales vulneradas e inequidad.

En la historia reciente hemos encontrado las siguientes contradicciones: por ejemplo el Art. 2º de la Constitución Política (de 1917 reformado en el 2001) se reconoce la diversidad sociocultural pero plantea que la federación, estados y municipios deben promover la igualdad de oportunidades de los indígenas. Este último principio es una regla de justicia de un Estado Liberal, que "...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" (Bobbio, 1972, p. 78). Sin embargo, las comunidades indígenas parten de una situación de desventaja de capital social, cultural, político y económico en comparación con los mestizos, por lo que difícilmente alcanzarán los objetivos.

A partir de estas reformas constitucionales, en el plano educativo, el principio de la interculturalidad que se define por algunos teóricos como "la relación entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, y una estrategia de ciudadanía incluyente" (López, 1997, p.57), en la práctica ha sido dirigido sólo para las instituciones de educación indígena con los modelos bilingüe intercultural y después intercultural bilingüe, pero esto no ha permeado en todo el sistema educativo. En suma, los distintos modelos educativos se yuxtaponen en la realidad escolar, e incluso persisten las prácticas de solo para castellanizar.

En el nivel micro, hemos encontrado que el establecimiento de la escuela se ha presentado con avances y retrocesos a partir de diversos obstáculos de tipo administrativo, político y económico. Actualmente la escuela está organizada en dos grupos multigrado con docentes titulares y apoyados por dos docentes estudiantes de la LEPEPMI. Existe constante rotación de profesores, por motivos personales o administrativos y éstos han manifestado un <<sentimiento de falta>> en su formación docente para atender a la diversidad.

Siguiendo el planteamiento de Yurén (2007) para analizar el dispositivo referente, hallamos que este dispositivo ha tratado de responder a la demanda social de brindar educación a la población infantil que atienden, y para los niños indígenas migrantes, que esta educación sea en su propia lengua. Pero además se ha propuesto fomentar el bilingüismo, primero favoreciendo el desarrollo del náhuatl y el español como primera lengua (L1) y luego enseñando las segundas lenguas: no sólo para que los niños

indígenas se aprendan del español, sino para que los hispanohablantes aprendieran el náhuatl como herramienta de comunicación con sus compañeros. Para ese fin, los docentes titulares apoyados con los docentes estudiantes de la LEPEPMI y académicos han flexibilizado el dispositivo escolar mediante talleres de primera y segunda lengua e incorporado elementos artísticos (un coro escolar con instrumentos prehispánicos).

Con estas estrategias se muestran efectos 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?

AMIF5: 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 habló así, náhuatl (...) [y] me siento feliz así. (AMIF5)

Aquí se revela cómo el prestigio que está tomando el náhuatl y el uso que hacen de ella los maestros, quienes funcionan como un espejo que les proyecta una imagen de valor favorece que los niños indígenas transiten de una *identidad atribuida a una identidad para sí* (Dubar, 2000).

Por otro lado, observamos que los niños migrantes de retorno tienen una mirada del otro (del indígena) que Saenger (2005) ha denominado *Alteridad conjurada*, en donde se rigidizan las fronteras identitarias y cerrando toda posibilidad de intercambio, como lo han manifestado los informantes AMR9, AMR7 al manifestar que “no les gusta aprender el náhuatl y que preferirían que en la escuela se enseñara el inglés”. Podremos suponer que postura proviene de su propia necesidad por desarrollar la lengua que han aprendido y que han dejado de usar en este espacio escolar por falta de docentes que la dominen.

Pero otros alumnos hispanohablantes están mirando a sus compañeros indígenas desde una postura llamada por Saenger (2005) como *Diálogo polivalente*, en donde se reconoce la diferencia del otro, para intercambiar elementos culturales, como se revela a en una entrevista con un alumno hispanohablante del lugar de recepción:

E: ¿Para qué crees que te sirva a prender náhuatl?

ARE8: para tener muchas lenguas (...) Sí [sirve hablar náhuatl] porque allá abajo [en su colonia] también hablan náhuatl y mis amigos hablan náhuatl y yo no puedo hablar. Sí [les entiendo] algunas palabras (...). Pero a veces es un poco difícil porque hablan bien rápido (...) ellos ya saben hablar [español], y ellos me ayudan hablar náhuatl a mí. (ARE8)

En este caso, los hispanohablantes están identifican la lengua de sus compañeros como algo útil para la comunicación, reconocen que sus compañeros tienen algo valioso que enseñarles y aprenden a superar las dificultades que les demanda aprender otra lengua.

## Conclusiones

Presumimos que en este dispositivo donde se promueve el bilingüismo de doble vía (español como L2 a nahuhablantes y náhuatl como L2 a hispanohablantes) acompañado de la incorporación de otros elementos culturales, se favorece la comunicación y la interculturalidad.

Con estas estrategias se está revirtiendo la identidad negativa atribuida a los indígenas, quienes como grupo cultural históricamente han sido discriminados, cuando se valoran positivamente la lengua y cultura de los nahuas, y los niños ejercen su derecho ciudadano a hablar y aprender en su idioma materno.

Se ha revelado que ante la emergencia de nuevas realidades, como es la presencia de niños migrantes de retorno, se requieren de otras competencias por parte de los docentes y existe la necesidad de más recursos humanos para atender pertinentemente a sus necesidades educativas y enriquecer sus competencias lingüísticas, que por consecuencia desarrolle otras habilidades cognitivas. También se

muestra la necesidad de desarrollar eficazmente el español como lengua vehicular que permita comunicarse a los sujetos de grupos lingüísticamente distintos.

Aún con las dificultades, la confianza y el desarrollo del ámbito artístico está favoreciendo que se acorten las distancias culturales para favorecer la convivencia, y se generen disposiciones para que los niños construyan una identidad para sí y reconozcan en los otros tienen saberes pero también necesidades; estos son elementos constituyentes de la formación para la ciudadanía.

## Referencias

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Santillana-Ediciones.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: Presses. Universitaires de France.
- Goetz, J. & 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
- León-Portilla, M. (2002). El destino de las lenguas indígenas en México. En Hernández, N. (coord.) *El despertar de nuestras lenguas Quemantlachixquetotlahtolhuan*. México: Diana-Fondo de Cultura Económica
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Educación Bilingüe e Intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- Saenger, C. (2005). *Identidad/alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas extranjeras. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (1970-2004)*. (Tesis de doctorado). México: UAEM.
- Turrent, C. (2012). De la detección a la atención de niños nahuas, mixtecos y tlapanecos en Cuernavaca, Cuautla y Ayala. *En Coloquio la atención educativa a la niñez indígena migrante en Morelos*. Morelos: UPN (en prensa).
- Yurén, T., Navia, C. & Saenger, C. (coords.) (2005). *Ethos y Autoformación del docente*. México: Ediciones Pomares.
- Yurén, T. (2007). *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: UAEM- La Vasija.