



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**EVENTOS REFLEXIVOS A FAVOR DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO:
ESBOZO DE UNA POLÍTICA INTERCULTURAL DEL LENGUAJE DESDE LA RA-
CIONALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA**

TESIS

QUE PRESENTA

EMMA HILDA ORTEGA RODRÍGUEZ

MATRÍCULA: 210382448

PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTORA EN HUMANIDADES

(LÍNEA DE LINGÜÍSTICA)

DIRECTOR: DR. HÉCTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ

JURADO: DR. MARIO ENRIQUE LÓPEZ GOPAR

DR. ROBERT LEAVITT

IZTAPALAPA, D.F., JUNIO DE 2013

Emma Hilda Ortega Rodríguez

Agradecimientos

A mis abuelos y a sus modos de vida.

A mis padres y hermanos, por su empatía y cariño.

A Luis Enrique Quezada Rodríguez, por su enseñanza y apoyo.

A mi asesor Héctor A. Muñoz Cruz, por su dirección y paciencia.

A los estudiantes del curso 'Política del lenguaje en México' (2012) de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y del curso 'Sociolingüística' (2012) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM-I), por sus importantes observaciones etnográficas.

De UAM-I, a mis compañeros de Ciencia Política: Emilio García Bonilla, Juan Carlos Bautista Lucas y Willie Hernández Alcocer; así como a mis compañeros de Letras Hispánicas: Emilio Navarro Hernández y grupo Zolinteotl, por su tiempo y paciencia.

A los lingüistas: Angélica Figueroa Rosas, Alma Mendoza Zárate y Daniel Jiménez García, por su apoyo incondicional.

A la Dra. Laura Jiménez Norberto, por sus consejos y sincera amistad.

ÍNDICE

Introducción	7
Cap. I Lengua y cultura: la diversidad en la educación mexicana	10
Introducción	10
1.1 El México plurilingüe	11
1.2 Diglosia: la discriminación hacia las lenguas originarias	12
1.3 El tratamiento a la diversidad desde la política educativa	16
1.3.1 El centralismo estructural desde la Secretaría de Educación Pública (SEP)	16
1.3.2 La unicidad curricular: negación de la complejidad	17
1.3.3 El alineamiento de las fuerzas magisteriales.....	21
1.3.4 El modelo de educación superior	24
1.4 La diversidad como tema de agenda pública	27
1.4.1 Las IES interculturales.....	29
Conclusión	33
Cap. II Eventos interculturales en el recinto universitario: el caso de la uam Iztapalapa	36
Introducción	36
2.1 El discurso reflexivo intencional como pauta analítica	38
2.1.1 La relación entre ‘reflexividad sociolingüística’ y política del lenguaje.....	40
2.2 La etnografía de la comunicación (o del habla) como pauta metodológica.....	41
2.2.1 Descripción del contexto comunicativo	42

2.2.2 La UAM-I como entorno sociocultural	42
2.2.3 Indicadores etnolingüísticos	43
2.2.4 Situación sociolingüística	46
2.3 Descripción de las principales acciones comunicativas.....	50
2.3.1 Red de dominios UAM-I	51
2.3.2 Tareas comunicativas emprendidas en torno a la difusión de la ‘cultura’ como noción asumida	53
2.3.3 Organización interna de sus participantes y la difusión de la ‘cultura’ como noción alternativa	61
2.4 Acercamiento a la racionalidad sociolingüística	64
2.4.1 El discurso reflexivo de los estudiantes en UAM-I: significados compartidos ..	66
2.5 El discurso reflexivo de estudiantes auto-reconocidos como indígenas bilingües: la propuesta.....	77
2.5.1 Fortalecimiento etnolingüístico	77
2.5.2 Formación profesional	79
2.5.3 Participación en el ámbito laboral	80
2.6 La política del lenguaje explícita de UAM-I: significados no compartidos ...	83
Conclusión	86
Cap. III Eventos interculturales al exterior de las aulas universitarias	90
Introducción	90
3.1 México ¿pluricultural?.....	91
3.1.1 Etnicidad y lenguaje	94
3.1.2 La relación sociedad mexicana y etnicidad	98
3.2 El reconocimiento a las diferencias.....	100

3.3	Los movimientos en torno a la reivindicación político-cultural	103
3.3.1	La coyuntura como exigencia de la otredad en México	104
3.3.2	La última coyuntura de la oleada indigenista	109
3.4	Las manifestaciones indígenas contemporáneas: encuentros interculturales	111
3.4.1	El <i>evento intercultural</i> como unidad de análisis	112
3.4.2	Descripción del contexto comunicativo	113
3.4.3	Configuración de los eventos a partir de sus actores	115
3.4.4	Descripción de las principales acciones comunicativas	117
3.5	Tareas comunicativas en torno al tema del interculturalismo	117
3.5.1	Eventos interculturales de corte político.....	118
a)	Derecho a la autonomía y a la autodeterminación	120
b)	Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio	123
c)	Derecho a la identidad cultural.....	124
d)	Derecho a la tierra y a los recursos naturales	126
3.5.1.1	Perspectivas sobre el diálogo intercultural desde la representación indígena.....	126
3.5.2	Eventos interculturales de corte académico (nivel superior)	127
a)	Derecho a la autonomía y a la autodeterminación	128
b)	Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio	130
c)	Derecho a la identidad cultural.....	132
d)	Derecho a la tierra y a los recursos naturales	142

3.5.3 Eventos interculturales de posible coyuntura.....	142
a) Derecho a la autonomía y a la autodeterminación	143
b) Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio	145
c) Derecho a la identidad cultural.....	146
d) Derecho a la tierra y a los recursos naturales	149
3.6 Discursos reflexivos en torno a la interculturalidad convergente.....	153
1) Reconocimiento de las autonomías	157
2) Apertura del sistema político	157
3) Reforma educativa	157
4) Reconfiguración de la nación	158
5) Cambio sociocultural	158
Conclusión	158
Cap. IV Hacia una educación intercultural convergente desde el discurso reflexivo	161
Introducción	161
4.1 La comunicación intercultural.....	162
4.2 Fundamentos de la educación intercultural	165
4.2.1 La apertura curricular	166
4.2.2 El personal docente	169
4.3 El papel de la lengua y la cultura en el aula.....	169
4.3.1 La competencia comunicativa intercultural	171
4.3.2 La competencia plurilingüe	174

4.4 Lengua, cultura y participación: la propuesta educativa desde el discurso reflexivo	176
4.4.1 La participación política de las comunidades en la reforma educativa	179
4.4.2 Los fundamentos éticos de la educación intercultural	180
4.4.3 Innovaciones curriculares y pedagógicas convergentes	181
4.4.4 Profesionalización alternativa	182
4.4.5 Directrices de la política educativa	184
4.4.6 Reorganización del sector educativo	186
Conclusión	188
Reflexiones finales	191
Referencias bibliográficas	199
Apéndice	207

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo delinear una propuesta de regulación idiomática desde el paradigma de la *reflexividad sociolingüística*, una actividad de razonamiento metalingüístico presente en numerosos actores interesados en el tema de la comunicación entre diversas culturas. Para lograrlo, se muestra la actual indefinición que ronda al término *interculturalidad* toda vez que su contenido invoca las categorías de *lengua y cultura* en un escenario de interacción divergente entre el español (L1) y segundas lenguas, indígenas o extranjeras (L2), muy característico de la política educativa en México.

Asumiendo que los parámetros conceptuales, a los cuales se ajustan diversos trabajos sobre el tema, entrañan nociones tejidas desde el discurso de la educación oficial, se parte del supuesto de que la interculturalidad se entiende y trabaja considerándola sólo como el intercambio cultural armónico –en principio y fin– para las comunidades originarias, ignorándose con esto las repercusiones políticas y cognitivas que subyacen a la adopción de esta óptica.

El uso del término *interculturalidad* ha sido aceptado como un formato más dentro del tratamiento a la diversidad en México, especialmente en el tema educativo, pues esta vía ha sido la elegida para salvar las demandas de un sector cuantitativamente pequeño, pero cualitativamente relevante; tanto, que hasta hace veinte años logró poner en alerta al modelo de nación “cósmica” presente sólo en el imaginario mediático, tendiente a ignorar las diferencias ideológicas, étnicas y religiosas del país.

Así, este escrito profundiza—desde una postura etnográfica (Hymes, 1971) — en eventos de corte académico, político y de interés comunitario ocurridos durante 2011 y 2012, a fin de sistematizar las creencias y evaluaciones alusivas a lo considerado como *intercultural*. De este modo, es posible trazar la línea argumentativa que contradice, en casi todos los casos, los formatos oficiales sobre una declarada apertura a las identidades culturales brindándose, por el contrario, una crítica hacia lo apreciado como un integracionismo cultural.

A modo de hipótesis, los planteamientos oficiales en torno a la política del lenguaje en México entrañan una desarticulada mención de actores y necesidades que parecen no figurar dentro del modelo de desarrollo nacional ya emprendido, configurándose —por el contrario— un proyecto institucional que aún no se perfila a tomar parte como política pública de índole cultural. Por ello, la meta de este análisis es reconstruir el discurso tendiente a una *política del lenguaje intercultural* explícita, e inspirada desde la racionalidad de sus futuros usuarios.

¿Qué se necesita para alcanzar las condiciones de equidad que los grupos culturales demandan en el sector educativo mexicano? Esta cuestión aún es tema controversial y se asume en este escrito que la respuesta empieza a trazarse desde el discurso de los sujetos hablantes de lenguas nacionales.

En busca de tal respuesta, el primer capítulo se encarga de brindar un panorama global sobre las acciones emprendidas por el gobierno mexicano para tratar el tema de la diversidad cultural y lingüística desde la vía educativa, especialmente en el nivel básico, para así detectar contextos, acciones y actores principales de esta problemática presente también a nivel superior.

En el capítulo dos inicia la ruta etnográfica de los intercambios comunicativos a nivel universitario, pues se asume que en este nivel de enseñanza es posible apreciar las reproducciones –a nivel micro– de las interacciones simbólicas en un entorno multicultural y plurilingüe que obliga a sus actores a la convivencia y a la negociación de saberes con variadas estrategias y resultados. Por ello, es en la universidad en donde se gestan los bloques de resistencia cultural basados en un conocimiento sistematizado sobre la diversidad y el reconocimiento identitario, fenómeno que es abordado desde el caso particular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Para el capítulo tres, la misma dinámica de observación etnográfica para llegar a los significados sobre la convivencia cultural es emprendida pero, esta vez, más allá del contexto universitario. De este modo se revisan algunos eventos denominados como ‘interculturales’, convocados desde la iniciativa académica y ligados a instituciones de corte político o, incluso, de índole coyuntural o de extrema izquierda.

Finalmente, el capítulo cuatro muestra un esbozo de política intercultural del lenguaje propuesto durante el proceso de consulta para reformar la *Ley General de Educación* en 2011, nutrido con las representaciones del sector originario de México, en un intento sin precedentes por legitimar las demandas de apertura curricular y, por ende, de reconocimiento político hacia el sector más marginado históricamente: el indígena u originario.

Se trata, entonces, de una evaluación de política pública fundada en el análisis de discursos representativos bajo la óptica de la *reflexividad sociolingüística* (Muñoz, 2010), buscando ante todo proposiciones argumentativas que no reproduzcan los discursos ya conocidos sobre el malestar social de las minorías, es decir, que no reporten actitudes desaprobatorias basadas en sistemas de creencias estereotipados.

CAP. I LENGUA Y CULTURA: LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN MEXICANA

Introducción

Una de las vías en que la regulación del lenguaje ha tenido mayor amplitud ha sido el área educativa pues, hoy día, constituye un tema central para el desarrollo tecnológico y el equilibrio económico de los Estados; en los planteamientos de diversas instituciones educativas de nivel superior y en las discusiones recientes sobre calidad y mejora de este sector, se considera primordial el papel que el conocimiento y la creatividad juegan en todos los ámbitos de la estructura nacional porque se trata, ahora, de la creatividad como competencia a desarrollar y del conocimiento como producto de la misma. Así, el conocimiento es capaz de representar en sí mismo un tema de interés para las generaciones que deseen aportar ideas novedosas a la sociedad.

La escuela incide determinantemente en la convivencia intercultural y ésta última, a su vez, en las expectativas que de sus instituciones tengan los ciudadanos de un Estado, incluyendo–dialógicamente– la calidad de su enseñanza. Por ello, desde que “la lengua y la cultura están en el corazón mismo de los fenómenos de *identidad*” (Warnier, 2002: 15) el interés en el diseño de las políticas educativas ha sido el de construir un modelo de identidad unívoco o, en su defecto, tomar parte en ‘acciones afirmativas’ en tanto asistencia al “problema” de la diferencia, como el caso de las universidades interculturales.

Así, el tratamiento hacia la diversidad ha caracterizado el deficiente ejercicio del sector educativo, pues la lengua, como índice cultural, deviene en “barrera” y en

asunto marginal a manos del gobierno federal; al menos así se muestra en múltiples experiencias en donde el modelo bilingüe ha fracasado desde los años 40, y en cuya pedagogía ha figurado el método indirecto que obliga al alumno monolingüe a hablar sólo en español, la lengua meta o L2, provocando esto una creciente barrera para el aprendizaje cultural armónico y el desarrollo de una posible competencia comunicativa intercultural, la cual se conoce tarde o temprano por experiencias adversas en ambientes conflictivos o con poca tolerancia hacia la diferencia.

1.1 El México plurilingüe

A la convivencia entre dos o más lenguas siempre subyace una relación jerárquica y generalmente de conflicto dado el uso extensivo de una lengua, o variedad de lengua, y el consecuente desplazamiento de otra(s) lengua(s) o variantes. Se trata de una “suma de elecciones generalmente aceptadas, hechas consciente o inconscientemente, siempre que exista la posibilidad de elección permitida por la variación” (Spolsky, 2004: 60) lo cual constituye, entonces, una ‘política del lenguaje’.

Esta suma de elecciones se ha abordado desde la Sociolingüística como un fenómeno de contacto entre lenguas con una extrema contracción funcional entre dos o más códigos en una *comunidad lingüística (language community)* conformada por personas que comparten la misma lengua, o *de habla (speech community)* integrada por un grupo de personas que no comparten la misma lengua, pero sí normas y reglas sobre los usos del lenguaje (Romaine, 1996) denominada *diglosia*.

La importancia de comprender desde esta perspectiva los patrones de estratificación a los cuales los sujetos del lenguaje nos vemos expuestos es explicar el valor social que un determinado repertorio lingüístico tiene en ciertos espacios y situaciones. (Blommaert, 2010)

1.2 Diglosia: la discriminación hacia las lenguas originarias

La diglosia, inicialmente, refería a un estado de lengua relativamente estable, en donde una de las variedades dialectales de dicha lengua estaba por encima de otra y, a dicha variedad, se le consideraba el más respetable vehículo de la literatura escrita, adquirida sólo por medios formales y usada sólo en el habla formal y no en situaciones de habla ordinaria; se trataba, pues, de "el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua" (Ferguson, 1959: 16)

Posteriormente, Gumperz (1966) hizo notar que "la diglosia no sólo existe en variedades multilingües que oficialmente reconocen varias «lenguas» y no sólo en las sociedades que utilizan niveles clásicos y vernaculares, sino también en las que emplean dialectos, registros diferenciados o *niveles lingüísticos funcionalmente diferenciados de la clase que sean*" (Fishman, 1988).

Fishman (1988) retomaría el concepto extendiéndolo a dos sentidos en donde 1) la diglosia podía incluir dos variedades, no sólo una y 2) no era necesario que dichas variedades estuvieran emparentadas lingüísticamente, haciendo notar que la utilización, dentro de una única sociedad, de varios códigos independientes:

(...) se encontró dependiente de las funciones actuantes de un código diferente de aquellas que se consideran apropiadas para el otro código [por lo cual se produjo una diferenciación entre] una lengua A(lta) de un lado utilizada en relación con la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura [y] una lengua B(aja), de otro, utilizada en relación con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. (1988: 120)

Este investigador enfocó gran parte de sus estudios en la posible disolución de la diglosia a nivel de nación o sociedad, relacionándola con consideraciones psicológicamente pertinentes como el bilingüismo compuesto o coordinado. A pesar de las implicaciones sociales de tal diferenciación pragmática entre códigos, en Fishman no está presente aún la noción de conflicto y de resistencia que ha caracterizado a este fenómeno.

Así, sumado a los planteamientos de Ferguson y Fishman sobre la diglosia, emergió la noción de conflicto como perspectiva crítica. Tal postura la representan los sociolingüistas catalanes y valencianos de España, concretamente Aracíl (1965) y Ninyoles (1972), siendo desarrollada posteriormente por los sociolingüistas occitanos en Francia.

Para Ninyoles, bilingüismo y diglosia son conceptos independientes y excluyentes en tanto que la diglosia es social y el bilingüismo permanece en el ámbito de lo individual:

El bilingüismo es, como hemos dicho, una situación propia del comportamiento lingüístico individual, mientras que la noción de diglosia hace referencia a un tipo de organización lingüística a nivel sociocultural. La diglosia implica una diversificación de funciones, en tanto que en el bilingüismo las dos variedades lingüísticas también cumplen funciones iguales, es decir, son usadas ambas en el ámbito de las relaciones formales y en el de las relaciones no formales. (Ninyoles, 1972: 31)

En palabras de Ninyoles: “la situación diglósica, fundada en un desequilibrio, contiene factores de inestabilidad que amenazan quebrar la supuesta funcionalidad del sistema y que, por tanto, comportan un germen de superación” (1972: 37).

A este respecto podemos considerar, como complementaria a las definiciones anteriores, el concepto de diglosia definido por Hamel (1988b: 51) en tanto:

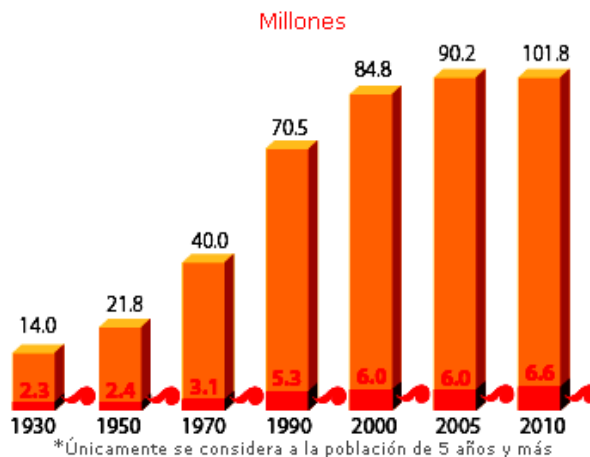
(...) podríamos definir la diglosia como parte integrante de un conflicto intercultural, cuyos aspectos sociolingüísticos se manifiestan en una relación asimétrica entre prácticas discursivas dominantes (que generalmente se *crystalizan* en el *español* como lengua dominante) y prácticas discursivas dominadas (mayoritariamente expresadas en una lengua indígena dominada). Esta relación forma parte de un proceso histórico de cambio que tiende a disolver la diglosia misma hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento y, en última consecuencia, la sustitución de la lengua indígena, o la resistencia, consolidación y, como objetivo último, la normalización de la lengua dominada. La organización de la experiencia, así como las representaciones y evaluaciones de los mismos hablantes en términos de estatus y prestigio forman parte integral de la relación conflictiva misma. (Hamel, 1988b: 51)

En el caso de México, los sujetos de lenguas originarias enfrentan problemas en el ámbito jurídico, educativo y social, pues aunque desde el año 2003 se recono-

cieron como lenguas oficiales en la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, aún no hay reflejo evidente de ello. Fue a partir del mismo año que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) tuvo la misión de elaborar el 'Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas' dispuesto en el artículo veinte de dicha ley. En 2010, el INEGI calculó que existen 6, 695, 228 personas de 5 años y más hablantes de alguna lengua indígena, de las cuales las más habladas son: náhuatl, maya y lenguas mixtecas; esta cifra representa el 6.5% de la población mexicana total.

GRÁFICA 1

Evolución de la población de habla indígena respecto a la población total en México*



FUENTE: INEGI, Censos General de Población, 1930, 1950, 1970, 1990, 2000, 2010. INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005.

El INALI se vale del método de la *Léxico-estadística* o estadística léxica en donde se trabaja con las coincidencias entre listas de 100 y 200 unidades léxicas que:

- Si presentan entre un 81% y 100% de semejanza se considera una misma lengua.
- Si presentan entre un 28% y 81% de semejanza, son lenguas de la misma familia. (Romaine, 1996)

Así, una familia lingüística se constituye de elementos estructurales y léxicos de origen histórico común, mientras una agrupación obedece más a los rótulos dados históricamente a un pueblo –aunque en él haya más de una variedad– y en tanto

que variante refiere a diferencias estructurales en relación a otras variedades de la misma agrupación –que bien pueden significar identidades sociolingüísticas específicas– el INALI ha concluido que, además del español, en México se hablan de un total de 11 familias lingüísticas dispersadas en 68 agrupaciones, 364 variantes o formas de manifestación de las lenguas indígenas.

El inventario léxico resultante establece, desde la postura del investigador, la diferencia entre variedades de lengua para los hablantes, ignorando que el estatus de la lengua estándar es asignado por la comunidad:

(...) en realidad los estudios de inteligibilidad mutua no detectan parentescos lingüísticos, sino relaciones sociales, puesto que son las personas y no las variedades las que se entienden entre sí. (Romaine, 1996: 30)

Para el INALI las variantes detectadas representan un indicador importante en cuanto a diversidad, pues en este nivel de clasificación es que se encuentran reflejadas las comunidades y, por ello, se sugiere que el trato dado a las mismas sea el de lenguas para fines educativos, jurídicos, de gestión, servicios e información pública.

Se ignora aún que la distribución de las lenguas no es un fenómeno estático y transparente, pues la movilidad de los grupos sociales implica la movilidad y variación de los repertorios lingüísticos, dando esto paso a la innovación de las formas y usos. Esto sólo es abordable desde una sociolingüística de la movilidad (Blommaert, 2010) para apreciar los recursos de la lengua puestos en contextos dinámicos reales, donde los sujetos del lenguaje demandan el reconocimiento a su identidad etnolingüística en términos factuales, así como el derecho a la educación de la misma y medios de comunicación que promuevan su uso y conservación.

1.3 El tratamiento a la diversidad desde la política educativa

Vale la pena señalar algunos aspectos clave del tratamiento dado a la diversidad lingüístico-cultural desde los niveles de educación básica como los inicios de una política pública enfocada a las relaciones multiculturales de facto.

En el sentido planteado por Subirats (1994) respecto a la segmentación pertinente de un fenómeno multimodal, se asume en este escrito que:

(...) conviene ser consciente de que los problemas que generan la formación de políticas públicas son casi siempre interdependientes (...) Se trata de un conjunto de factores que precisan de una aproximación holística, global, que impida una perniciosa segmentación. (Subirats, 1994: 49)

Así, la pretensión del siguiente esbozo es exponer los principales eventos coyunturales que dieron lugar a la actual visión de Estado de la educación como modelo de evolución científica, tecnológica y prioritariamente económica de México.

1.3.1 El centralismo estructural desde la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Desde su fundación en 1921, el ideal de la SEP fue el de redimir a la post-revolucionaria y lastimada sociedad a través de la educación, colocándose a ésta como un factor de movilidad social aun con varias deficiencias a nivel orgánico, programático y operante en su proyecto.

Respecto a su organización, el primer eje problemático para la eficiencia del sistema es la concentración de las decisiones en el centro. El centralismo, un rezago del pensamiento post-revolucionario unificador, es un sistema de gestión que reproduce –aún hoy día– al sistema político mexicano, concentrando el poder en la figura

personal del Secretario y ejerciendo su autoridad en sentido vertical a través de mediadores, cuya principal finalidad ha sido lograr una cobertura universal del sector:

Este poder era fundamentalmente un poder administrativo que se concentraba en nombramientos para puestos medios, plazas y dinero (...) se orientó en lo fundamental a ampliar la escolarización y contempló con negligencia los aspectos meramente académicos. (Guevara Niebla, 1992: 24)

Tal problema estructural devino en disposiciones de carácter unitario y cerrado a la participación con respecto al diseño de los programas, chocando estos con una realidad diversa en prácticamente todo aspecto sociocultural. Y es que enfrentar una realidad poliédrica requiere una visión holística, de la cual el inmaduro sistema político mexicano careció en el ámbito de las políticas públicas enfocadas a la instrucción de su población:

Una realidad se nos presenta poliédrica e interdependiente. Cada nueva cara o faceta del problema, cada nuevo factor que descubrimos nos hace más compleja su estructuración. Nos inclinamos así, pues, por considerar los problemas como oportunidades de mejora, que una vez identificadas o definidas pueden poner en marcha la acción de los poderes públicos. (Subirats, 1994: 48 y 52)

1.3.2 La unicidad curricular: negación de la complejidad

La diversidad sociocultural es la segunda cuestión más importante abordada de modo inadecuado en el proyecto educativo mexicano. Su error programático fue – y sigue siendo– la unicidad del currículo, pues deviene en “rasgo desconcertante en un país que tiene entre sus rasgos sustantivos, precisamente, el de la diversidad cultural” y en donde el carácter rígido y monocultural del plan de estudios “tiene también efectos inequitativos debido a que no todos los niños llegan a clases con los mismos conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones” (Guevara Niebla, 1992: 22).

Tal rigidez programática es evidente desde los años treinta, desde el sexenio Cardenista, pues a nivel de educación básica la solución al fenómeno de la compleji-

dad lingüístico-cultural se planteó en términos de una promotoría de la cultura hispanohablante a manos de profesores de origen indígena que pudieran hacerse cargo de sus propias comunidades. En ese periodo, la política educativa implicaba un giro en las relaciones entre actores locales y Estado, en cuyos objetivos fue necesario disminuir la tasa de monolingüismo en lengua indígena para alcanzar un bilingüismo que implicaba –tentativamente– la transformación de los individuos en sujetos políticos incorporados a un nuevo orden simbólico expresado en la idea de “nación”. La escuela rural se convirtió, por ende, en un escenario de negociaciones en torno a la participación de la población indígena y campesina en los asuntos de interés público, del orden de la “justicia social”, tratando así de animar el concepto de nación multiétnica.

De esta suerte de pacto entre gobierno y comunidades, se crea en 1946 –ya en el sexenio de Miguel Alemán Valdés– la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP, reorientando los internados indígenas existentes para convertirlos en centros de capacitación técnica. En 1948, estas acciones educativas conforman las políticas indigenistas del naciente Instituto Nacional Indigenista (INI) –la actual Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), desde 2011. De tales acciones gubernamentales pueden desprenderse dos perspectivas críticas: la intención de la mejora civilizatoria o la de una represiva dominación cultural. (Tovar, 2004: 270)

Lo cierto es que, durante el periodo comprendido entre 1940 y 1946, se observa una disminución drástica en el número de monolingües, situación que explica que:

(...) en la época de mayor esplendor de la escuela rural mexicana gran parte de profesores estuviera compuesta por ladinos (ex indios o ladinos) y en menor proporción por indios (...) se introduce la categoría de profesores ladinos para indicar aquellos que tienen un origen indígena, o también pueden ser llamados ex indios porque tienen un origen indígena y un comportamiento ladino, que hablan la lengua indígena como segunda lengua, poseen una variedad de elementos de distinción con respecto de los profesores indios: una tendencia de hablar sólo español, vestir distinto que el

indio, construir casas con material y abandonar el jacal, poseer una escolaridad siempre mayor y, sobre todo, tener un comportamiento característico de desprecio a lo indio por considerarlo inferior, atrasado e inculto. (Rebolledo, 2005: 60)

En esa línea, la década de los cuarenta significó una reorganización de casi todos los sectores administrativos del país, reflejándose la reforzada tendencia a la unificación nacional en la redacción de la *Ley Orgánica de Educación*, reglamentaria del artículo tercero constitucional, que delineó el camino homogeneizador de los planes y programas educativos de todo el país. En este nuevo y confuso escenario, el Estado mexicano muestra el pleno desinterés ante la composición plurilingüe de su entorno al delegar el registro de sus múltiples lenguas al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución que aparece en el marco de un acuerdo para realizar investigación antropológica, además de una encubierta –pero bien conocida– “labor de evangelización y penetración ideológico-política” (Tovar, 2004:271).

Con este panorama, en 1963, el Instituto Nacional Indigenista crea un programa de reclutamiento y formación de promotores culturales bilingües para atender necesidades educativas de los grupos indígenas. La mayor parte de este grupo fue reclutado en los años 70 para formar la planta docente de la SEP y de esa manera constituir el llamado Subsistema de Educación Indígena; a la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües, era un requisito indispensable ser originario pues “se podría acortar la distancia comunicativa entre la cultura indígena y la cultura occidental, y de esa manera resolver la tarea encomendada a la escuela: integrar al indio a la sociedad nacional.” (Rebolledo, 2005: 52-53)

Ante esta declarada labor de aculturación, de 1962 a 1970, emerge el discurso indigenista que asocia social y pedagógicamente a los promotores culturales y a los profesores indígenas bilingües con docentes nativos encargados de adaptar los objetivos de la escuela a una realidad de la que ellos mismos forman parte; surge también un discurso de la reivindicación cultural e histórica a manos de los profesores-promotores pues, argumentan, se trata de “un proceso de enajenación, del que únicamente habían experimentado distintas formas de racismo, y de un replanteamien-

to de la identidad indígena a partir de la modernidad” (Rebolledo, 2005: 53). Éste fue un síntoma de la cambiante subjetividad social que reclamaba el desvanecimiento de la ficticia unidad nacional a toda costa; se trata de un momento de efervescencia política que provoca un giro en las concepciones indigenistas y, como notó Carlos Monsiváis:

(...) la ensoñación del México como mural de Diego Rivera, en donde todos teníamos una ubicación, un sitio y, finalmente, el derecho a esos quince minutos de fama (que era la inclusión en el mural) se desvanece, y lo multicultural se presenta, muy presionado por las realidades de la miseria, de la pobreza, de la marginalidad de los grupos indígenas, de las corrientes migratorias, del crecimiento de la conciencia femenina y también feminista. (Sánchez Rebolledo, 1992: 49)

Fue hasta la campaña presidencial de Miguel de la Madrid –a principios de los años ochenta– que se reconoció la existencia, o al menos la idea, de un México plural otrora marcado por la homogeneidad de una lengua, una religión y una versión de la historia aportada por la Revolución Mexicana. Y entonces “De la Madrid habla del México pluricultural, si se quiere no con demasiada convicción pero ya sin titubeos” (Sánchez Rebolledo, 1992: 49). Sin embargo, su intención descentralizadora recién propuesta no tuvo éxito pues:

En su discurso de toma de posesión (1 de diciembre de 1982) Miguel de la Madrid Hurtado, dio a conocer su voluntad de transferir a los gobiernos locales los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y normal; así como los recursos correspondientes [sin embargo, ante el diagnóstico negativo sobre la problemática de una desarticulación orgánica] La descentralización de la educación básica trajo graves resistencias por parte del sindicato de maestros y terminó por naufragar. (Tovar, 2004: 275)

Ante esta oleada de eventos, los gobiernos priistas–en una renovada versión de la diversidad como problema– emprenden acciones de parcial armonía entre éste y los sectores originarios reconociendo la demanda de la creación de una educación bilingüe de iniciativa profesional, surgiendo en 1981 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la subsecretaría de Educación Básica de la SEP; así es como INI y DGEI “tratan de eliminar el analfabetismo en zonas indígenas, acor-

de con las metas de la SEP que para 1982 eran: castellanizar y proporcionar primaria bilingüe a la población indígena.” (Tovar, 2004:273-274)

La separación del Sistema de Educación Indígena de la estructura del Sistema Educativo Nacional no sólo fue administrativa, sino también pedagógica y política. Oficializada así la ceguera a la diferencia, en la aún diversa sociedad comenzó a cristalizarse la apatía hacia los temas sobre educación, extendiéndose la creencia de que cualquier tipo de instrucción es útil y, por tanto, la verificación sobre lo acontecido en los centros educativos quedó fuera del debate nacional por mucho tiempo:

Un rasgo característico de nuestro sistema escolar que se alimentó originariamente de la cultura corporativa propia de la institucionalidad que se construyó después de la Revolución Mexicana es el aislamiento del sector educativo respecto de la sociedad. (...) La sociedad está ausente en la esfera de la gestión educativa (...) No hay, como sucede en los países avanzados, por ejemplo, ningún tipo de evaluación global que sea realizada de manera regular y presentada a la sociedad como un saldo de cuentas respecto al uso que se hace de los recursos que la sociedad invierte en educación. (Guevara Niebla, 1992:24)

1.3.3 El alineamiento de las fuerzas magisteriales

El tema de la apatía hacia la evaluación de la calidad educativa nos lleva a considerar breve, pero necesariamente, el aspecto de la labor docente. El magisterio, reflejo también de la cultura corporativista del sistema político mexicano, ponderó la idea de que la responsabilidad máxima en la educación mexicana descansa sobre sus maestros, organizados en uno de los sindicatos más poderosos de América Latina, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE):

El SNTE no es un sindicato convencional, ocupado exclusivamente de asuntos laborales, es una entidad que comparte con la burocracia la gestión del sistema educativo (...) se extiende sobre áreas extensas de la administración: influye decisivamente en la creación y distribución de plazas, se inmiscuye en la definición de políticas, en el nombramiento de directores de escuela, de inspectores, de maestros y funcionarios de educación normal, de autoridades educativas a nivel estatal y federal. (...) representa un importante poder político. (Guevara Niebla, 1992: 25)

Es de destacar que, en su constitución interna, también hay rasgos de diversidad cultural –al menos en origen– desde los años sesenta, con la puesta en práctica de la educación bilingüe a manos de los profesores indígenas; ella trajo consigo un impacto ideológico que trascendió a un reordenamiento político del sector magisterial. Primero, se trató de un posicionamiento de su identidad en el entramado social:

Era muy común observar en los medios urbanos y rurales que los profesores ladinos y mestizos discriminaran a los indios que intentaban ladinizarse [pues] la profesión podía significar el pase a ladino, al igual que establecer distancia económica con el resto de la población indígena, podía ayudar a marcar límites en las relaciones interétnicas. (Rebolledo, 2005: 61)

Después, de una búsqueda de participación en la vida sindical:

(...) en lo gremial, los profesores agrupados en el sindicato de maestros tomaron las banderas indígenas para luchar por un lugar dentro de la estructura sindical y así ocupar posiciones políticas para supuestos beneficios indígenas (...) bajo los criterios de pertenencia indígena y filiación sindical. Este tipo de identidad indígena generada por el sindicato ha tenido como base una retórica y un vocabulario que no se distingue, en lo fundamental, de aquel construido por las organizaciones de profesionistas indígenas [pues] En este grupo no percibimos giros de identidad, más bien disidencias y escisiones políticas, detonadas desde las cúpulas del partido oficial. (Rebolledo, 2005: 67)

La crítica hacia la participación gremial del sector indígena –aún en estos tiempos– señala la retórica de una revitalización lingüístico-cultural opacada por su participación activa en asuntos meramente administrativos; fórmula que se repite con el resto de los maestros de origen “mestizo”. Tal hecho es verificable en tanto existen diputados locales y federales, presidentes municipales y gobernadores que fueron dirigentes de este sindicato. Así, esta institución juega un doble papel: como estructura de control sobre el magisterio, y como maquinaria político electoral, reproduciendo las relaciones presentes en otros sindicatos mexicanos de corte tradicional en donde la ideología gremialista separa los intereses del trabajador de los intereses de la empresa, ocupándose únicamente de los primeros. Tal dinámica dio origen a un sindicato disidente:

El principio antidemocrático que regla internamente al sindicato comenzó a ser cuestionado desde 1977 por olas crecientes de maestros que levantaron sus reivindicaciones por su lado y pidieron la democratización de su gremio. De estas movilizaciones surgió la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). (Guevara Niebla, 1992: 26)

La importancia estructural del SNTE en este análisis, descansa en la ya mencionada imposibilidad de participación de sus afiliados, práctica democrática negada que limita cualquier reconocimiento a la diferencia de opinión, iniciativa y/o modificación a la configuración de los programas y sistemas de enseñanza del modelo educativo mexicano: un reflejo más del desconocimiento a lo diverso que influye, de modo crucial, en los contenidos impartidos al México “homogéneo”, pues a través de la selección de estos, se fortalece la construcción de nuestra unidad en la diferencia y, entonces, la competencia intercultural.

La consecuencia lógica de la supremacía de la burocracia en el SNTE, y de la visión unitaria en los contenidos y en la dinámica docente, deriva en pensamientos cuasi-fundamentalistas que colocan a una de las muchas identidades por encima de las demás. Nuevamente, Monsiváis es tajante al respecto:

El "México Unívoco" obstaculiza como puede el desarrollo de la diversidad. La libertad de creencias se extiende, y son millones los que se acercan a la religión de otras maneras. Y, entre la explosión de prácticas culturales, se esparce el espíritu de aceptación o de comprensión de lo diverso, de lo otro, que modifica a fondo la imagen tótemica monopólica, absolutista de la vida nacional. (Sánchez Rebolledo, 1992: 49)

Éstas son, pues, las bases del sistema educativo mexicano en su modalidad de instrucción básica; ahora, sin pretensión de ignorar al sistema de educación medio superior, se expondrá la dinámica que continúa el Estado en relación al modelo educativo superior como expectativa de desarrollo nacional. En ello, las aulas universitarias comportan el escenario de la evolución científica, del surgimiento e implementación de las nuevas tecnologías, así como el esperado crecimiento financiero nacional. En todo lo anterior, la diversidad cultural parece nuevamente un asunto de baja relevancia pero, en los últimos años, ha debido ser tópico de importancia internacional dadas las crecientes migraciones e intercambios socioculturales que “afectan”

la clásica –e ingenua– idea de la educación unitaria y, por tanto, de las poblaciones homogéneas de jóvenes con intereses y metas similares.

1.3.4 El modelo de educación superior

Según el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), el arquetipo de universidad mexicana nació en Hispanoamérica, en el siglo XVI, a fin de capacitar a sus estudiantes para el servicio de la Iglesia y del Estado bajo el modelo de las universidades de Ávila y Salamanca, cuya metodología docente era eminentemente expositiva, pues el maestro transmitía el conocimiento a sus alumnos desde su cátedra o tarima.

La comprensión histórica de las universidades públicas estatales requiere señalar, en primer término, que los estados de la federación mexicana tuvieron como antecedentes -en cuanto partes de una entidad política mayor- a las provincias de la Nueva España. (Piñera Ramírez, 2004: 1)

Luego de la Independencia, las universidades nacionales tomaron un carácter más funcional, estatal y laico –en virtud de las ideas liberales– y figuró la adopción, en 1824, del sistema federal, que al distribuir la soberanía entre los estados de la federación, propició que quedara bajo la autoridad de estos la enseñanza superior orientada a profesiones como Derecho, Medicina e Ingeniería, siguiendo ahora el modelo educativo de los institutos científicos o colegios civiles, que en su denominación llevaban el propósito de laicizar los conocimientos. (Piñera Ramírez, 2004: 1)

Más adelante, el racionalismo y el desarrollo de las ciencias naturales influyeron en la orientación de la docencia sin cambiar su modelo expositivo y memorístico heredado del período colonial (CINDA, 1993: 15), un gran freno para el pensamiento crítico que prevalece hasta nuestros días.

Durante el siglo XX, los movimientos sociales y experiencias como la de la Universidad de Córdoba, en 1918, y los procesos de cambio iniciados desde poco antes de 1950 y a fines de los sesenta, generan modelos universitarios alternativos pro-

movidos en todos los países por los Movimientos de Reforma y que hacen de la docencia una práctica más integral, fomentando en el alumno su desarrollo investigativo y vinculado a la realidad sociocultural.

Esta reciente visión humanista, situó a la educación superior como una institución de bases éticas incluso en la modalidad de institutos y colegios, situación que se prolongó hasta mediados del siglo XX al convertirse, la mayoría de ellos, en universidades públicas estatales, como la actual Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM):

Al inaugurarse la Universidad Nacional de México el 22 de septiembre de 1910, se crearon las condiciones necesarias para que más adelante se pudiese liberar el término universidad de la carga de rechazo que había arrojado en el siglo XIX. El lúcido deslinde que hizo el ministro Justo Sierra entre el carácter de la naciente universidad, orientada hacia la renovación científica y la anquilosada institución colonial, permitió que se denominaran universidades las casas de estudios superiores que en el futuro se crearon. (Piñera Ramírez, 2004: 2)

El tránsito del México agrícola a uno urbano e industrial, posterior a la Segunda Guerra Mundial, buscó adaptar la educación universitaria a las nuevas condiciones del país, caracterizadas por una orientación económica desarrollista y una política general de *Estado benefactor*.

El *Estado benefactor* mexicano fue producto del proceso de formación del Estado post-independiente y, posteriormente, de la consolidación y transformación del Estado nacido de la Revolución de 1910. Se consideran cuatro etapas fundamentales en este proceso: 1) Independencia, Reforma y República Restaurada (1822-76); 2) Porfiriato (1877-1910); 3) *Estado benefactor* post-revolucionario ascendente (1917-1982); y 4) *Estado benefactor* post-revolucionario neoliberal (1982-2003). (Brachet Márquez, 2004) Con éste último, el discurso oficial continuaba vinculando a las universidades con el “glorioso” periodo de la Revolución Mexicana.

Ya en 1950, ante la creciente expansión de las universidades estatales como: Universidad de Querétaro, Universidad de Morelos, Universidad de Chihuahua, Uni-

versidad Juárez de Oaxaca, Universidad de Campeche, Universidad de Tamaulipas, Universidad del Estado de México, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Juárez de Durango y Universidad de Tabasco y, en los sesenta, Autónoma de Guerrero, Universidad de Colima, Universidad del Carmen, Campeche, Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Autónoma de Nayarit, se constituyó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que con el transcurso del tiempo ha desempeñado un importante papel en la relación de estos con las instancias educativas federales.

Años después, en el marco del creciente fomento al pensamiento crítico y tras la herida provocada por el movimiento estudiantil de 1968, el régimen del presidente Luis Echeverría (1970-1976) se caracterizó por la amplia atención que prestó a las instituciones de educación superior del país, en el contexto de un régimen presidencial caracterizado por amplios programas de asistencia en los sectores de habitación, salud, alimentación, educación en sus diversos niveles, etcétera. Es decir, los rasgos típicos de un *Estado benefactor*, que interviene en la regulación de la economía, con mecanismos redistributivos y asistenciales, más allá del libre juego del mercado. (Piñera Ramírez, 2004: 3)

Así fue que se apoyó a las universidades de los estados de la República en aras de desconcentrar la población estudiantil y se propició la creación de cuatro más: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad Autónoma de Baja California Sur. Con ello, todos los estados de la República tuvieron sus respectivas universidades, exceptuando a Quintana Roo, que la tendría en 1991. En este sentido:

(...) en las dos últimas décadas se ha podido apreciar la transformación del sistema universitario mexicano, que ha pasado de ser uno altamente centralizado, que giraba alrededor de la gran Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a otro que procura diversificar el número y tipo de instituciones de educación superior, prestando especial atención a la creación de institutos tecnológicos. (CINDA, 1993: 39)

Así, y a través de las acciones de la SEP, ANUIES y CONACYT, se consolidó en la etapa de 1970-1982, lo que hoy puede denominarse Sistema Nacional de Educación Superior de México, dando al concepto de Universidad un nuevo sentido de retribución ciudadana:

[La universidad es] una institución social intermedia, reproductora y creadora de la cultura prevalente en la sociedad en que está inserta [y que] cumple con esta misión por medio de las tres funciones que la caracterizan: "la investigación y creación cultural", la "docencia" y la "extensión" [pues su] misión, su quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad, por lo que debe responder y rendir cuentas, en primer término, a la comunidad nacional que la rodea y la sustenta. (CINDA, 1993: 20)

Más adelante, se abordará la ambigüedad que implica hablar de creación y reproducción cultural relativas al entorno; por lo pronto, hasta aquí hay un consenso sobre las metas que toda IES debe alcanzar, mínimamente, para merecer el término 'universidad' en la época contemporánea.

1.4 La diversidad como tema de agenda pública

La constitución pluricultural de México es un asunto de relevancia y de agenda política desde su conformación como Estado. El tema de la presencia multicultural en las IES demanda un análisis que rebasa la subestimación estadística y el mito de que a las minorías corresponden menores atenciones; la cuestión representa cualidad y no cantidad, por tanto demanda pertinencia mas no segregación.

Del discurso público de la juventud mexicana universitaria, emana la idea de que el derecho a la diferencia de pensamiento y acción no implica atomización social; con ello, es posible afirmar que los actuales movimientos estudiantiles del #Yo-Soy132, de los crecientes grupos anarquistas; de los conflictos magisteriales del SNTE y CNTE, así como las actuales demandas de reivindicación de los múltiples colectivos culturales, han ganado sitio como asunto público a resolver, y entonces:

(...) la puesta en marcha de las vías de resolución dependerá en buena parte del número de gente afectada por el problema y las medidas de solución, el grado de agregación de los intereses afectados y su nivel y tipo de organización. (Subirats, 1994: 55)

Así, para constituir un lugar en la agenda política, “un tema resulta susceptible de convertirse en «problema público» y, por tanto, llegar a formar parte del programa de actuación” si:

- a) Si el tema o cuestión ha alcanzado proporciones de crisis y, por tanto, no puede continuar siendo ignorado.
- b) Cuando ha adquirido características peculiares o significativas que lo diferencian de una problemática más general.
- c) Cuando la cuestión provoca una seria situación emotiva que atrae a los medios de comunicación.
- d) Cuando un tema va adquiriendo importancia global cuando en sus inicios tenía unas dimensiones y efectos muy limitados.
- e) Temas que desencadenan cuestiones relacionadas con «legitimidad» o «poder» y que, por tanto, afectan al núcleo sensible del poder público, arrastrando una gran carga simbólica.
- f) Temas que alcanzan gran notoriedad pública por conectar con tendencias o valores de moda. (Subirats, 1994:54)

En el entendido de que el país es un vértigo noticioso toda vez que se aborda el tema de la educación y del respeto a la libertad de expresión, se asume en este escrito que el tratamiento a la diversidad exige una reconsideración en sus planteamientos y, para ello, brindar una muestra antropológica y etnográfica de los contactos multiculturales es buen inicio de evaluación y ubicación de los errores cualitativos presentes también en las IES no interculturales en la oficialidad.

Por tanto, la perspectiva del mirar “de abajo hacia arriba” usada recientemente en la evaluación de políticas públicas, permite aclarar en qué medida el programa oficial, con su conjunto de objetivos, normas procedimentales, recursos, etc., ha influenciado efectivamente los resultados finales de la política en cuestión:

[El modelo *bottom up*] permite hasta cierto punto encontrar las restricciones o limitaciones básicas en que se mueven las agencias u órganos administrativos (y demás actores implicados), que coartan de alguna manera su campo de actuación, superan-

do así la falsa polémica entre administración que sólo actúa por mecanismos de automatismo jerárquico y administración con plena libertad de acción. (Subirats, 1994: 115)

En esta investigación es pertinente la ruta analítica “de abajo a arriba” para revisar la política educativa del nivel superior en cuanto a su regulación lingüística. De modo dislocado, al segmentar las IES en interculturales y “convencionales”, se ha emprendido una política del lenguaje enfocada a los entornos indígenas –como hemos visto ya– considerando que la variable regional predomina sobre la migración y el contacto sociolingüístico permanente.

Debido a que aún no se cuenta con una metodología cualitativa adecuada o, al menos difundida, para establecer el éxito o fracaso de una política pública, en el presente estudio se echará mano de la perspectiva multidisciplinaria que ha caracterizado a la sociolingüística de fin de siglo; la actual indefinición de una base oficial respecto al prestigio y funcionalidad idiomática es un resquicio de libertad en este caso, pues permitirá distinguir entre las prácticas legitimadas por la población general en sus hechos y las definiciones legalizadas por el Estado mexicano sobre la actual política del lenguaje.

1.4.1 Las IES interculturales

Desde el proyecto educativo 1995-2000 de la SEP, y durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), el sistema educativo ha promovido la instauración de la ‘educación intercultural’ en el subsistema educativo indígena, a fin de encauzar la forma y contenido de los planes de estudio hacia la difusión y conservación de las lenguas y los ambientes de la población indígena del país. Tal propuesta vio sus orígenes cuando–tras acrobáticas modificaciones y adiciones al artículo segundo constitucional, entrado en vigencia el 14 de agosto de 2001 – la política indigenista en México decidió pasar de la ‘educación bicultural bilingüe’ a la ‘intercultural’, teniendo como premisa la no imposición de un sistema educativo hispanohablante sobre la cosmovisión de los diversos grupos étnicos.

Para ello, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública, se anunció en 2004 la creación de diez universidades interculturales en zonas con importante presencia demográfica indígena, cuya misión es “formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y regiones”, buscando con esto que sus egresados permanezcan o regresen a sus culturas y lugares de origen. (Sandoval, 2004: 50)

Actualmente, México cuenta con nueve universidades de este enfoque, a saber: Universidad Intercultural del Estado de México (2004); Universidad Intercultural de Chiapas (2005); Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2005); Universidad Veracruzana Intercultural (2005); Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2006); Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (2006); Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (2006); Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (2006); Universidad Autónoma Indígena de México (2002-2004) y Universidad Intercultural de Hidalgo (2012); en la mayoría de éstas se observan fuertes discordancias en su funcionamiento pues su política educativa no está armonizada aún con la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* de 2007 y el *Convenio 169 de la OIT* de 1989, especialmente en dos conceptos centrales: el reconocimiento al derecho de libre determinación, por un lado, y a la necesidad de contar en las políticas y programas dirigidos a los pueblos indígenas con su consentimiento previo, libre e informado.

Este último aspecto sobre la autonomía posible ha sido fuertemente criticado por los usuarios del enfoque intercultural, pues la eficacia del mismo se pone en duda al pretender la vinculación del alumno y su comunidad al término de su formación académica pues resulta contradictoria la inclusión de un individuo, formado en el marco de cierta especificidad cultural, a un entorno que no le concede la posibilidad de opinión y participación para las que, se supone, fue instruido. Es en esta dimensión humanística que los reclamos sobre derechos e identidad apuntan hacia la necesidad de una legitimación jurídica de las minorías culturales.

En el contexto internacional, el sentido de los términos ‘minoritario’ y ‘mayoritario’ no necesariamente se asocia a la cantidad de miembros de un grupo lingüístico-cultural. Tal distinción hace referencia, en muchos casos, al menor o mayor estatuto jurídico y social otorgado a los diversos grupos lingüístico-culturales de un determinado territorio, haciendo especial énfasis a la influencia y prestigio de una lengua ante la sociedad y en el Estado. (Ortega, 2010)

Con ello, antes de que la política intercultural se tornase una política oficial en México, los grupos minoritarios compartían el rasgo de la exclusión y la aculturación al no hallar espacio en las aulas públicas para el libre ejercicio de su identidad y el despliegue de sus saberes lingüísticos como base de la proficiencia textual y académica que el sistema educativo exige, encontrando en las instituciones educativas interculturales la posibilidad del contraste y, con ello, de una reivindicación de la identidad étnica con un seguimiento y fin comunes. Así, para la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) –en un intento por considerar el debate sobre los términos ‘multiculturalidad’ e ‘interculturalidad’ un asunto de “poli-semia”–, la *interculturalidad* se inscribe en el marco de una interacción que asume la diversidad como riqueza, fundada en la otredad como recurso básico de la democracia cultural:

(...) la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo. [Así] implica, por tanto, una nueva comprensión de la universalidad que implica la realización de todos los universos culturales y, por consiguiente, no se reduce lo diferente sino que se construye como un tejido de comunicación y de solidaridad desde lo local hacia lo global. (SEP-CGEIB, 2007: 40-42)

La misma naturaleza de la institución inadecuadamente llamada “intercultural” establece una diferenciación política, económica –y también cultural- frente al

aparato hegemónico estatal, desatando esto discursos disímiles en torno a la posible integración del estudiante universitario intercultural en la economía del país.

Esta nueva política intercultural –indigenista de fondo- contiene matices tenebrosos de separatismo pues, dando una mirada al artículo 2º constitucional, descubriremos algo interesante en cuanto a su formulación oficial, pues en el marco de una nación concebida como pluricultural –término que en la Constitución mexicana no refiere a ningún modelo de tratamiento a la diferencia, ni jerarquías u ordenamientos a favor de éstas, y cuyo origen se remite a los pueblos indígenas, habitantes del territorio actual mexicano desde antes de la colonización- se indica que dichas comunidades “conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001).

A tal organización conservadora de dichos grupos, subyace una noción de etnicidad como principio organizador de los mismos en donde “la conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas” pero, al mismo tiempo, subyace una diferenciación categorial respecto al estatus de ciudadano con respecto al de indígena: mientras el ciudadano es aquel que pertenece a una comunidad política, adquiriendo derechos fundamentales y obligaciones que le hacen mantener la condición de ciudadanía e involucrando en ello un sentimiento de pertenencia hacia tal comunidad, el indígena parece carecer de tal arraigo hacia la sociedad política –o Estado nación-, estableciéndose su pertenencia a una colectividad de organización independiente y ajena de aquella dotada de oficialidad, otorgando así al término ‘indígena’ una distinción derivada de la de ciudadano.

Esta falta de definición sobre el estatus jurídico del ciudadano indígena repercute en la formulación de una política intercultural, pues a partir de la distinción de dos grupos al interior de un Estado, es necesario un tratamiento plural que posibilite el intercambio y el reconocimiento, sin que en ello medie la aculturación o alguna

práctica discriminatoria. Así, la interculturalidad se propone una convivencia armónica entre culturas, aunque dicha convivencia no necesariamente sea entre la cultura hispanohablante y alguna originaria, pues en la versión mexicana, se orienta hacia la convivencia entre culturas del mismo sector indígena, retroalimentándose así la conservación de las instituciones no oficiales, aunque antiguas, de la tradición indígena y, por tanto, la diferencia jurídica entre ciudadanos mexicanos y ciudadanos mexicanos indígenas.

Conclusión

En general, aún no existe un acuerdo estable sobre el estatus teórico de la Política del lenguaje en el campo de estudio Sociolingüístico pues, aunque relevante, el tema ha sido relegado al ámbito de la documentación y análisis formal; dichos trabajos han apostado por el registro de las varias lenguas originarias del país como un intento por salvaguardar el legado cultural que –para la academia– representan estas realidades vivas. La mayoría de los enfoques existentes, entonces, establecen dos grandes áreas de análisis:

1. La política del lenguaje “externa”, que se refiere al papel de cada lengua, es decir, sus usos y funciones en un contexto multilingüe.
2. La política del lenguaje “interna”, que analiza la intervención sobre las normas gramaticales, la codificación, estandarización, la elaboración de alfabetos y vocabularios. (Hamel, 1993: 8)

La prioridad en México ha sido el área de la política del lenguaje interna y, con ello, se ha menospreciado al modelo de política externa en tanto implica a la Sociolingüística, Pragmática y Análisis del discurso –entre otras “subdisciplinas”– que analizan la dinámica de los intercambios comunicativos en un contexto cada vez más global y, en el caso de los Estados, más multicultural.

En esta nueva realidad se han reforzado dos tendencias: la transición de los conflictos políticos y económicos al campo de la cultura y etnicidad; y, como parte

de lo anterior, el surgimiento de las identidades grupales, los grupos civilizatorios, las etnias y pueblos aborígenes que reclaman el reconocimiento de sus derechos colectivos. (Hamel 1995: 143)

El punto de partida en esta evolución paradigmática es la estrategia de tratamiento a la diversidad que Muñoz (2010) ha llamado el *enfoque tradicional* “cuyas principales expresiones son los tratados para establecer el estatus internacional de las minorías después de la primera Guerra Mundial y –recientemente– la Convención Marco para la Protección de las minorías nacionales del Consejo de Europa en 1994.” (Muñoz, 2010: 1245)

Los acuerdos políticos a nivel global y nacional dieron paso a una segunda orientación alternativa, asociada con los principios de los derechos humanos enfocados a la aplicación de principios universales y homogéneos respecto a las libertades públicas y el derecho a la autodeterminación, el enfoque de los *derechos universales* que:

(...) asume que las normas legales y garantías pueden apoyar a individuos y grupos de personas pertenecientes a poblaciones con antecedentes lingüísticos, culturales y religiosos particulares. También se trata de crear condiciones de igualdad de oportunidades para el desarrollo, mediante la tradicional libertad de opinión, de expresión y asociación, como la tienen las personas pertenecientes a la mayoría de la población. (Muñoz, 2010:1245)

Una tercer perspectiva de tratamiento a la diferencia está constituida por un diseño reciente de políticas culturales, el llamado *enfoque cultural* que:

(...) promueve la diversidad y a la vez desarrolla el concepto de derechos culturales en la organización de las naciones contemporáneas. La afirmación de la diversidad cultural constituye en sí un filtro de relativa seguridad en contra de las fronteras abiertas, las migraciones de población, la globalización económica y la estandarización de culturas. Salvaguardar las lenguas regionales y minoritarias se vuelve un tema, entre muchos otros. (Muñoz, 2010: 1246)

Dichas reformas jurídicas se han propuesto trasladar al terreno del derecho positivo elementos de los derechos consuetudinarios, pues “se centran en aspectos

de la cultura y educación, desvinculándolos de otras áreas estratégicas del derecho (territorio, servicios, crédito, organización política local y regional) que recién harían posible el usufructo real de los derechos culturales.” (Hamel, 2001:144)

Los hechos de la cultura y la cohesión que el lenguaje representa en ellos se han convertido en tema de agenda pública en varios Estados con altas tasas de migración. En el caso de México, el fenómeno es inverso pues, no es que ingrese población externa al territorio nacional, sino que la población contenida en el Estado – desde antes de su configuración como unidad política– ha resurgido a los ojos y oídos de lo mayoritario para modificar la modalidad de marginación por una de convivencia e inclusión no asimilativa.

Con lo anterior, una importante limitación en la concepción de lo político reside en la reducción de su objeto a las medidas explícitas implementadas por instituciones autorizadas, pues se ignora que “las medidas de mayores consecuencias suelen ser, por lo general, aquellas que orientan un conjunto de fuerzas sociales y que funcionan muchas veces a espaldas de los afectados. (Hamel, 1993: 18)

Spolsky (2004) sistematizó esta dinámica del poder social de las lenguas y sus usuarios dividiendo a la política del lenguaje en tres componentes distintivos para comprender su funcionamiento. Al primero lo nombró ‘lenguaje en la práctica’, el cual “consiste en el comportamiento observable y las elecciones hechas por miembros de la comunidad lingüística” que se vale de lo que Hymes (1974) etiquetó como “etnografía de la comunicación” (Spolsky, 2004: 61). Al segundo lo nombró ‘creencias sobre el lenguaje’ y al tercero ‘administración del lenguaje’. El siguiente apartado ahondará sobre el primer componente, el más importante para el análisis.

CAP. II EVENTOS INTERCULTURALES EN EL RECINTO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UAM IZTAPALAPA

Introducción

En el marco del naciente interés social hacia el pluralismo, es pertinente mostrar las principales tendencias de la política intercultural del lenguaje y detectar cuáles son los fenómenos más discutidos en este ámbito por y desde sus usuarios para así verificar si sólo en el terreno de la convivencia fomentada por las IES interculturales es perceptible la valoración de la especificidad o, por el contrario, se trata de un fenómeno que trasciende la esfera de las llamadas minorías y permea a la colectividad, convirtiéndose en un asunto de cobertura intersubjetiva que también puede estar presente en las universidades “convencionales”, creadas por el *Estado benefactor* del siglo pasado.

A partir de la asunción de que las principales tendencias de la educación superior:

(...) se enmarcan en la implantación del modelo económico neoliberal, que significó no sólo la reducción de la rectoría del Estado en la economía y el impulso obsesivo hacia la privatización, la desregulación económica y la apertura indiscriminada de los mercados y actividades nacionales a la competencia externa, sino también el retraimiento del Estado mexicano de responsabilidades políticas y sociales fundamentales [lo cual] se expresó con la aplicación de una política educativa subordinada a la política económica y, por lo tanto, sincronizada con los vaivenes del ciclo económico. (Ramírez del Razo, 2012: 82)

Un rasgo de incertidumbre para varios investigadores es el financiamiento público para la ciencia y tecnología, incumplido por los poderes Ejecutivo y Legislativo federales pese a constituir un mandato de la *Ley General de Educación* y de la

Ley de Ciencia y Tecnología, al establecer la obligación de destinar un presupuesto público equivalente a 1% del producto interno bruto.

El aspecto cultural no es considerado como variable de desarrollo y, sin embargo, se reconoce que la cobertura desigual de IES en las regiones del país conlleva marcadas inequidades no sólo porque implica que, al menos, 70 de cada 100 jóvenes de entre 19 y 23 años está fuera del sistema educativo, sino porque los que están inscritos en alguna institución educativa, en su mayoría, corresponden a las familias de los estratos con mayores niveles de ingresos. De este modo, sólo seis entidades federativas concentran 49.5% de la matrícula que registran todas las IES públicas y privadas. En el caso del posgrado, las disparidades regionales son más acentuadas ya que en las IES que residen en el Distrito Federal se encuentra inscrito 27.3% de los estudiantes de posgrado, y sólo en cinco entidades se concentra 55.6% de los alumnos de posgrado. En contraste, diez entidades en conjunto apenas registran 10% de la matrícula de posgrado. (Ramírez del Razo, 2012: 83-88)

Estos aspectos son tema de discusión para los estudiantes de IES, cuya racionalidad sociolingüística asoma valoraciones y propuestas sobre la educación superior mexicana, así como la existencia de zonas no reconocidas oficialmente como espacios interculturales, surgidas de modo natural en importantes puntos de encuentro al interior de sus recintos. Tales valoraciones y espacios merecen total atención en este escrito pues se asume que dichos contextos son reflejo de las interacciones cotidianas al exterior de sus aulas y que funcionan como entornos adecuados para formular un correlato más pertinente y justo de las relaciones humanas en el ordenamiento jurídico y práctico de lo que implica la comunicación intercultural en México.

Por lo anterior, este trabajo se vale del análisis de la *Reflexividad sociolingüística* para dar cuenta de los significados presentes en esos encuentros de intercambio cultural, abordados aquí a partir de una previa *Etnografía de la comunicación* del

recinto universitario, particularmente de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

2.1 El discurso reflexivo intencional como pauta analítica

Al tratar de comprender el valor social de las lenguas, surgen interminables discusiones en torno a la determinación de nuestros saberes como auténticas creaciones de la conciencia o, por otro lado, como productos de la herencia institucional del lenguaje. Existe, en efecto, una relación estable entre los contenidos simbólicos de los sistemas culturales y sus discursos públicos; una simbiosis que no deviene en una clara manifestación de su dinámica de creación, consolidación y herencia social.

Estos fenómenos subjetivos del lenguaje son de gran interés para la Sociolingüística, en especial sobre los asuntos relacionados al cambio y la regulación de las lenguas pues, en sus primeros intentos, se dio un tratamiento “cientificista” a la subjetividad, derivando ello en el clásico enfoque actitudinal (Fishbein, 1966; Fishman y Agheyisi, 1970; Lambert, 1972) pretendiendo medir tendencias estereotipadas acerca del prestigio de los idiomas como categorías de comportamiento. Esto hacía ignorar a los investigadores la complejidad de las interpretaciones y versiones que elaboramos de la realidad, en donde la recurrente dicotomía entre *lo que se dice* y *lo que se siente*, así como entre *lo que se dice* y *lo que se hace*, exige categorías pertinentes para entender de qué modo accedemos al significado y, a partir de ello, saber cómo se generan los estados intencionales que provocan que un grupo imponga, resista, o alimente las redes de significado que componen la organización humana.

En este escrito se asume que el lenguaje potencia la intencionalidad de nuestra mente a partir del aprendizaje del lenguaje público y otras herramientas simbólicas, pues existen formas de intencionalidad que se deben por completo a capacidades naturales de la especie y otras que son el efecto de empatar dichas capacidades naturales con los mecanismos semánticos, sintácticos y morfológicos de la lengua:

(...) la intencionalidad de la mente es el resultado de reforzar determinadas capacidades representacionales, ricas ya en sí mismas, cuando se les engranan las propias del lenguaje y otras herramientas simbólicas. (Acero, 2001: 42)

Acceder a esos significados es posible partiendo de un acercamiento a la conciencia lingüística del grupo en cuestión:

(...) el hablante puede reflexionar tanto sobre la situación del hablar como sobre las unidades lingüísticas, como comunidades hablantes en tanto que identidades o entenderse con ayuda de exteriorizaciones metalingüísticas (= hablar de la lengua) En la conciencia lingüística se definen las comunidades hablantes o los mismos subgrupos [y dicha conciencia] implica siempre evaluaciones que están en estrecha dependencia de las circunstancias sociales de la comunidad en cuestión. (Shlieben-Lange, 1977: 144-146)

Por tanto, una comunidad hablante es la base de la actividad intersubjetiva:

(...) la completa objetividad del significado no se alcanza sino a través de la simultánea intersubjetividad de todo acto de nombrar, es decir, a través de la esencial y originaria historicidad del lenguaje. (Coseriu, 1977: 40)

Este rasgo gregario de la actividad lingüística conforma un conjunto de descripciones más o menos normativas y conexas acerca de cómo funcionan los seres humanos, de qué modo se constituye(n) la(s) mente(s) de la comunidad, sus acciones, etc. Al conjunto de tales descripciones Bruner (2006) le nombró 'psicología popular' (*folk psychology*), un conocimiento compartido del mundo, cristalizado en creencias *marcos*, o esquematizaciones, que proporcionan un modo de "construir" el mundo, su curso y segmentación de acontecimientos.

Así, el lenguaje se regula por la interacción social pero, a la vez, posee una poderosa fuerza reguladora que se alimenta de la intersubjetividad en la historicidad, manifestada en forma de *marcos* o representaciones. Por ello, considerar los sistemas de creencias de los grupos culturales ayuda a comprender el papel del lenguaje como institución natural frente a la implementación de las políticas provenientes de instituciones creadas por el acuerdo humano.

2.1.1 La relación entre ‘reflexividad sociolingüística’ y política del lenguaje

Spolsky (2006), concibió como componente principal de la regulación idiomática el factor de la intersubjetividad en lo que él llamó las ‘creencias sobre el lenguaje’, ámbito trabajado ampliamente por Muñoz (2010) y que contribuye, desde el paradigma de la Reflexividad sociolingüística, a construir ese entramado de concepciones sobre el prestigio y funcionalidad de las lenguas, pues:

La reflexividad sociolingüística se concibe como un mecanismo constitutivo, intencional y regulativo de la comunicación lingüística, que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes. La reflexividad en el campo de la sociolingüística se puede considerar como la continuación de los debates sobre la conciencia lingüística, las actitudes sobre el lenguaje y la valoración social de las lenguas, las culturas y las identidades en contextos interculturales. La importancia de este enfoque de investigación cualitativa muestra que los razonamientos sociolingüísticos, los patrones de interacción comunicativa y las preferencias lingüísticas poseen gran flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación. Por eso, cada colectivo etnolingüístico adopta mecanismos simbólicos para transmitir los significados y rasgos distintivos de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas (Muñoz, 2010).

Con lo anterior, dicho paradigma se asume pertinente en tanto pauta analítica para esta investigación, pues constituye una alternativa a los estudios sobre conciencia lingüística (v. Schlieben Lange, 1977; Bierbach, 1983; Muñoz, 1987) en los cuales la actividad reflexiva se veía bloqueada por los sistemas de creencias culturales.

Así, como una vía para enfrentar los retos que la política oficial del lenguaje en México, desde INALI, aún no ha sabido resolver; dicha conexión con este campo de la política surge como:

(...) un espacio propicio para analizar el alcance, la compatibilidad y el origen de las conductas, representaciones, objetivos y explicaciones de la reflexividad que emana de las instituciones que administran y ponen en práctica las acciones de políticas del lenguaje.” (Muñoz, 2010)

La administración del lenguaje en México constituye un amplio entramado («network») (Subirats, 1994: 119) en donde la comunidad que afecta y resulta afecta-

da por la política concreta que se evalúa deviene en unidad de análisis; en la Sociolingüística de fin de siglo, este fenómeno se retoma desde la noción de ‘dominio’ (Fishman, 1972) como índice de segmentación del complejo escenario que, en este estudio, comportan los recintos universitarios.

2.2 La etnografía de la comunicación (o del habla) como pauta metodológica

En el auge de la antropología lingüística americana de los años setenta, se desarrolló un marco teórico adecuado para estudiar las relaciones comunicativas entre los miembros de un determinado grupo: la situación en que se producen, las estructuras lingüísticas que le sostienen, las funciones que cumplen y las reglas que siguen los interlocutores para, de este modo, comprender las diferencias y variaciones en los repertorios lingüísticos compartidos entre diversos grupos de una *comunidad de habla*. Hablamos pues de la *Etnografía de la comunicación* (Hymes, 1971).

Los trabajos de Gumperz (1966) contribuyeron a esta perspectiva, pues –como se mencionó en el apartado sobre *diglosia*– el contacto lingüístico no sólo concierne a variedades de lengua, sino también a registros funcionalmente diferenciados. En el caso de las IES, la relación entre niveles lingüísticos diferenciados se hace presente en distintos horizontes de organización sociocultural; se trata de una compleja ecología sociolingüística que da cuenta de todas las elecciones posibles y significativas llevadas a cabo por la comunidad. Para revisar dichas elecciones posibles, fue necesario definir el contexto de análisis adecuado que diera cuenta de esa red de significados en constante negociación; así, el establecimiento de un esquema mínimo de análisis etnográfico fue la opción preferida en este capítulo, quedando tal como sigue:

TABLA 1

Esquema mínimo de etnografía de la comunicación

- I. **Descripción del contexto comunicativo**
 - 1.1 Objetivación de escenario
 - 1.2 Objetivación de actores

- II. **Descripción de las principales acciones comunicativas**
 - 2.1 Situación comunicativa general
 - 2.2 Tareas comunicativas específicas
 - 2.3 Organización interna de los participantes (roles y jerarquías)
 - 2.4 Lenguajes o códigos especiales empleados

- III. **Acercamiento a la racionalidad sociolingüística**
 - 3.1 Reacciones discursivas directas de los participantes del contexto comunicativo
 - 3.2 Reacciones en medios de comunicación sobre el fenómeno comunicativo en cuestión
 - 3.3 Reacciones reportadas por instituciones o investigadores respecto al fenómeno comunicativo en cuestión

- IV. **Análisis de los significados compartidos en el caso de estudio**
 - 4.1 Rasgos de historicidad compartidos por los actores en cuestión
 - 4.2 Subjetivación del contexto comunicativo: significado del escenario y sus actores para la conformación de la situación comunicativa.

2.2.1 Descripción del contexto comunicativo

Según Fishman (1972), el *contexto* es un componente determinante en el análisis situacional dado que las instituciones sociales se encuentran asociadas a entornos y tópicos específicos de estos. En el caso del presente análisis, la Unidad Iztapalapa de la UAM será nuestro contexto base, considerándola como una gran *comunidad de habla*, en términos de diversidad idiomática y del uso que de ella se hace.

2.2.2 La UAM-I como entorno sociocultural

En el año de 1973, se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) como institución pública, autónoma y de carácter nacional que alentó diversas esperanzas de modernidad académica, democracia en su gobierno y eficiencia en la ad-

ministración; cuestiones novedosas que se plasmaron en su diseño debido a las situaciones políticas de aquellos años. Sobre el motivo de su origen, Marquis (1987: 40-41) señala cuatro grandes argumentos citados por analistas y protagonistas:

- 1) La expectativa de un gran crecimiento en la demanda estudiantil universitaria en el Área Metropolitana de la Ciudad de México implicó una importante decisión de política educativa coherente con el ciclo ascendente de la economía mexicana que se vivía a principios de la década de 1970.
- 2) El intento por reparar algunas heridas producidas a la sociedad –y en particular a los sectores políticos de izquierda– dada la represión a los movimientos universitarios y populares de 1968 y 1971.
- 3) Brindar una mejor respuesta a la demanda de profesionales que el proyecto de desarrollo capitalista de país requería, ofreciendo nuevas alternativas en la formación de técnicos, especialistas y dirigentes, considerando las limitaciones que por entonces parecían tener los egresados de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional (IPN), recibiendo como alumnos a hijos de miembros destacados de la clase política priista quienes veía en la nascente institución una alternativa académica de buen nivel, prometedora de pocos conflictos políticos o gremiales, en comparación con la UNAM.
- 4) Se quiso crear una alternativa exitosa frente a las instituciones privadas y religiosas.

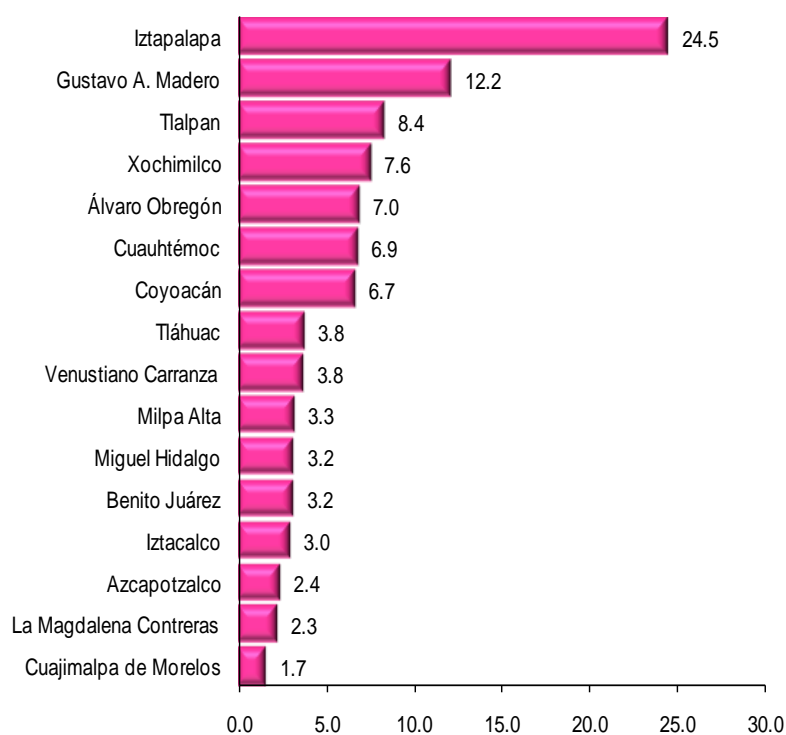
2.2.3 Indicadores etnolingüísticos

Desde sus orígenes, la UAM se planteó una suerte de apertura hacia el entorno que le vio nacer situándose en zonas sensibles para la historia mexicana. En el caso de Iztapalapa, se trata de un entorno que siempre se caracterizó por la alta presencia de población originaria –que no solamente se integraba por la cultura nahua del centro pues constituía un importante punto de afluencia migratoria– la cual, hoy día, difícilmente se reconoce a sí misma como indígena dada la paulatina pérdida de la lengua.

Según datos del ‘Censo de Población y Vivienda 2010’, en el Distrito Federal viven 123, 224 personas de 3 años y más que hablan alguna lengua indígena, cifra que

representa 1.5% del total de la población de este grupo de edad; asimismo, en el Distrito Federal las lenguas que cuentan con un mayor número de hablantes son: náhuatl (27.4%), mixteco (10.8%), otomí (10.2%), mazateco (9.6%), zapoteco (7.9%), mazahua (6.3%) y totonaca (4.1%). Todas ellas concentran tres cuartas partes de la población total hablante de lengua indígena de la entidad. Dichas lenguas se distribuyen en cuatro delegaciones de la entidad, 50% de la población que habla alguna lengua indígena se ubica principalmente en el área limítrofe con el Estado de México y Morelos. Sobresalen de este grupo la Delegación Iztapalapa, en la cual reside casi una cuarta parte de la población hablante de lengua indígena. (INEGI, 2010)

GRÁFICA 2
Distribución porcentual de la población hablante de lengua indígena de 3 años y más por delegación, 2010



FUENTE: (INEGI). 'Censo de Población y Vivienda, 2010'. Tabulados del cuestionario básico.

En una especie de homenaje al espacio e historia en donde se ubican las instalaciones de la UAM Iztapalapa, se implementó una estrategia de imagen tendiente a retomar elementos léxicos de la lengua náhuatl en ámbitos estructurales clave para

la institución. Esto se acerca a lo que Baldauf (2006) llamó ‘Planificación de prestigio o imagen’ donde:

(...) la imagen (prestigio) puede encontrarse relacionada con la identidad étnica o cívica (real o imaginada) y la promoción de una lengua. (...) puede usarse para describir un método de instrumentación y manipulación de la política del lenguaje (...) Finalmente, la imagen tiene algo que ver con el motivo y las actividades de los planificadores del lenguaje mismo, así como las comunidades para las que planifican. (Baldauf, 2006: 83)

Cuya finalidad fue mostrar un rostro de apertura a la diversidad cultural del área metropolitana de la Ciudad de México; así, aparece el náhuatl (en su versión clásica, ya no hablada) en:

- *In calli ixcahuicopa* o ‘casa orientada al tiempo con rostro’: “(...) lema que apunta a los propósitos de la Universidad, que es «Casa abierta al tiempo» portador de sentido, posibilidad de saber y de diálogo” según la propuesta de Miguel León Portilla en 1963. (Portal UAM, 2013)

Además, en el portal de la Universidad es posible crear cuentas de correo electrónico como:

- *Titlani*: “vocablo náhuatl que significa mensaje” (Portal UAM-I, 2013). Dominio dedicado a las cuentas electrónicas de la población estudiantil.
- *Xanum*: “vocablo maya que significa correo” (Portal UAM-I, 2013). Dominio destinado a las cuentas electrónicas de la planta docente.

Este último elemento en lengua maya genera confusión en cuanto a su pertinencia, pues no hay presencia de más palabras en esta lengua en áreas de vinculación o instalaciones en UAM-I.

Una explicación simple puede deberse a que no había dos entradas léxicas para ‘mensaje’ en náhuatl; quizá, se buscó la alternancia entre dos lenguas para no generar confusión sobre el mismo referente.

Otro punto, sin embargo, nos lleva a considerar que al tratarse la mexica de una cultura históricamente mayoritaria y de enorme peso político, no se haya pretendido sugerir alguna jerarquía lingüística con respecto a otra cultura del centro del país, eligiéndose la maya por ser también de gran relevancia histórica y cuyo florecimiento fue anterior al apogeo de la mexica.

Así, una hipótesis sin comprobar –dado que no existen registros documentales– sobre el uso de estos ítems léxicos es que a los estudiantes se les asigna el correo nahua porque su desarrollo es posterior al de los docentes, quienes usan el correo maya.

Ahora bien, mensaje contrario a lo que la incipiente política de imagen pretende mostrar, no existe un registro sobre la diversidad lingüística de la población estudiantil de UAM Iztapalapa.

2.2.4 Situación sociolingüística

Indagando sobre la pertinencia de los datos del INEGI, para esta investigación se solicitó una muestra del único indicador que aclara la posible presencia de estudiantes bilingües indígenas en este plantel universitario: se trata de la encuesta realizada a los alumnos de nuevo ingreso a esta casa de estudios en donde se les solicita una suerte de autoevaluación sobre su desempeño lingüístico (o actitud hacia la lengua materna).

Así, los siguientes datos muestran los porcentajes de jóvenes que reconocen hablar una lengua originaria en cada unidad de la UAM, por cada ciclo de admisión.

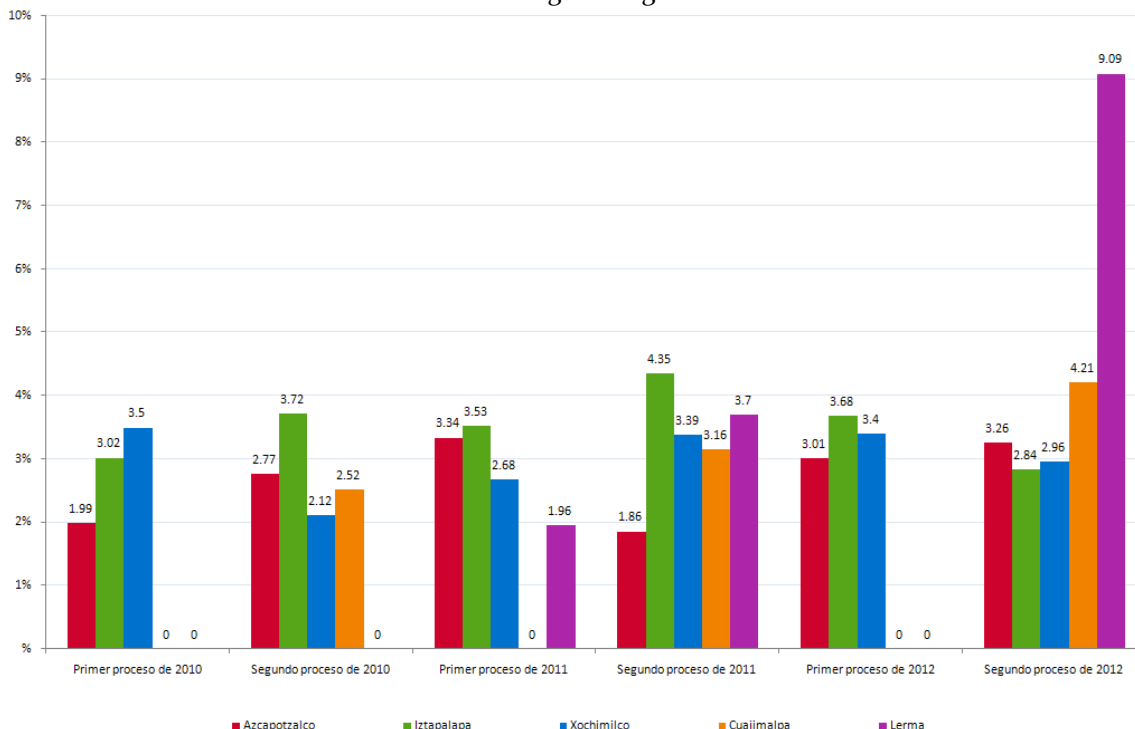
TABLA 2
Distribución de alumnos UAM por periodo de admisión (2010-2012)

	Número de estudiantes			Porcentaje de estudiantes		
	Monolingües	Bilingües	Total	Monolingües	Bilingües	Total
Primer proceso de 2010	5887	172	6059	97.16	2.84	100
Azacapotzalco	2167	44	2211	35.76	0.73	36.49
Iztapalapa	1350	42	1392	22.28	0.69	22.97
Xochimilco	2370	86	2456	39.12	1.42	40.53
Segundo proceso de 2010	3721	110	3831	97.13	2.87	100
Azacapotzalco	1088	31	1119	28.4	0.81	29.21
Iztapalapa	1217	47	1264	31.77	1.23	32.99
Xochimilco	1106	24	1130	28.87	0.63	29.5
Cuajimalpa	310	8	318	8.09	0.21	8.3
Primer proceso de 2011	6227	199	6426	96.9	3.1	100
Azacapotzalco	2200	76	2276	34.24	1.18	35.42
Iztapalapa	1422	52	1474	22.13	0.81	22.94
Xochimilco	2505	69	2574	38.98	1.07	40.06
Lerma	100	2	102	1.56	0.03	1.59
Segundo proceso de 2011	2727	96	2823	96.6	3.4	100
Azacapotzalco	632	12	644	22.39	0.43	22.81
Iztapalapa	1055	48	1103	37.37	1.7	39.07
Xochimilco	712	25	737	25.22	0.89	26.11
Cuajimalpa	276	9	285	9.78	0.32	10.1
Lerma	52	2	54	1.84	0.07	1.91
Primer proceso de 2012	5689	198	5889	96.6	3.36	100
Azacapotzalco	1743	54	1797	29.6	0.92	30.51
Iztapalapa	1647	63	1712	27.97	1.07	29.07
Xochimilco	2299	81	2380	39.04	1.38	40.41
Segundo proceso de 2012	3411	116	3531	96.6	3.29	100
Azacapotzalco	887	30	919	25.12	0.85	26.03
Iztapalapa	990	29	1020	28.04	0.82	28.89
Xochimilco	1113	34	1148	31.52	0.96	32.51
Cuajimalpa	341	15	356	9.66	0.42	10.08
Lerma	80	8	88	2.27	0.23	2.49

Fuente: elaborado con datos del Departamento de Admisión de Rectoría General UAM
(Datos no oficiales proporcionados al proyecto CONACYT 99274)

En dicha encuesta se contraponen la presencia de estudiantes bilingües a la de monolingües, pero no se especifica qué lengua originaria es la hablada. Mirando la gráfica 3 – y sin ánimo de ponderar el registro estadístico sobre el etnográfico– sería esperable encontrar en el contexto universitario de UAM-I estudiantes inscritos con filiación etnolingüística.

GRÁFICA 3
Aspirantes inscritos en 2010, 2011 y 2012, que declararon en la encuesta socioeconómica hablar una lengua indígena



Fuente: elaborado con datos del Departamento de Admisión de Rectoría General UAM (Datos no oficiales proporcionados al proyecto CONACYT 99274)

Según los datos aportados por Rectoría General, en 2010 durante el primer proceso de admisión, el 2.84% del total de la población de Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco declaró ser bilingüe, aumentando esta cifra a 2.87% para el segundo proceso en donde se incluye la unidad Cuajimalpa.

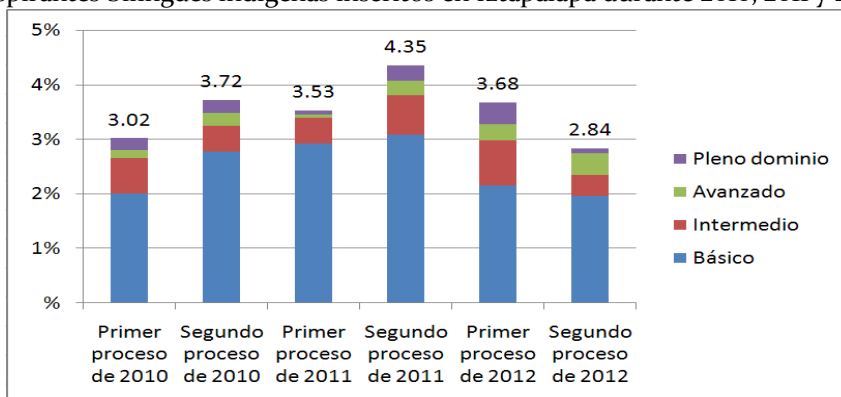
Para 2011, en el primer proceso de selección, 3.1% del total de las unidades Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco y Lerma era bilingüe, siendo para el segundo proceso 3.4% en donde ya se incluía a la unidad Cuajimalpa nuevamente. Para 2012, 3.36% del total de las unidades Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco se declaró el 3.36% era bilingüe, mientras que para el segundo proceso del mismo año la proporción fue de 3.29%, incluyendo a los aceptados de las unidades Cuajimalpa y Lerma.

En cada proceso de admisión, la presencia de estudiantes bilingües en Iztapalapa se mantiene relativamente estable, pues en 2010 en ella se concentraba 0.69%

del total de alumnos de nuevo ingreso en las tres unidades involucradas durante la primera vuelta, habiendo para la segunda 1.23% de estudiantes bilingües en esta unidad, aun con la presencia de Cuajimalpa. En 2011, Iztapalapa contenía el 0.81% de bilingües del total de estudiantes aceptados en todas las unidades del primer proceso y, para el segundo, 1.70% incluyendo a Cuajimalpa. Finalmente, para 2012 los estudiantes bilingües de Iztapalapa constituían el 1.07% del total de alumnos aceptados de Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco, siendo la proporción menor, de 0.82%, para el segundo proceso de admisión, cuando se incluyen las unidades Cuajimalpa y Lerma.

En síntesis, para 2010 en Iztapalapa se concentraba el 31.56% del total de aspirantes bilingües aceptados en ambos periodos; en 2011 se trataba del 33.89% y, en 2012, del 29.29% del total en todas las unidades. Ubicando las tendencias sólo en la unidad Iztapalapa, el porcentaje de hablantes de una lengua indígena respecto al total de ingresados por proceso, queda así:

GRÁFICA 4
Aspirantes bilingües indígenas inscritos en Iztapalapa durante 2010, 2011 y 2012



Fuente: elaborado con datos del Departamento de Admisión de Rectoría General uam (Datos no oficiales proporcionados al proyecto conacyt 99274)

Todo lo anterior muestra que la presencia de estudiantes bilingües es constante en todas las unidades de la universidad estudiada y para el caso de Iztapalapa, la media de hablantes indígenas en cada proceso es de un 3%.

Llama la atención la distribución sobre la proficiencia lingüística oral en una clara tendencia hacia el dominio 'básico' de la lengua, factor de evaluación recurrente entre hablantes bilingües cuya lengua materna (L₁) no es la indígena o que, de modo aún más recurrente, dejaron de hablarla durante la infancia y, posteriormente, retoman el interés por re-aprenderla hasta ubicarse en un nivel 'intermedio' o 'avanzado'. La tendencia es opuesta para el caso de los hablantes con 'pleno dominio', cuya distribución es la más baja en prácticamente todas las unidades de UAM, indicando esto que la presencia de jóvenes cuya L₁ es la lengua indígena, disminuye notablemente en el área del Distrito Federal.

2.3 Descripción de las principales acciones comunicativas

A fin de delimitar los espacios de comunicación pertinentes, se asume como adecuada la noción de *dominio* (Fishman, 1972), el cual se define en términos de ambientes institucionales y sus correspondientes coocurrencias en el comportamiento lingüístico. Aunque el análisis del 'dominio' se relaciona al análisis de las dinámicas socioculturales en comunidades de habla multilingües, también atiende a las interacciones dadas en estos escenarios, así como a las relaciones entre sus participantes y sus roles funcionales.

Así, con el uso de esta unidad analítica, se pretende relacionar elecciones de lenguaje específicas, en un sentido abstracto, hacia instituciones o esferas de actividad en un grupo social determinado o entre grupos sociales.

Asumiendo que los dominios se originan en la intuición integrativa del investigador, en este escrito los dominios serán aquellas unidades sociopolíticas al interior de la universidad con organización y reglas comunicativas propias: el nivel donde se llevan a cabo las acciones comunicativas.

2.3.1 Red de dominios UAM-I

La Universidad Autónoma Metropolitana es una universidad pública, autónoma y de alcance nacional que “a pesar de llamarse «metropolitana» puede extender sus actividades sobre el conjunto del territorio nacional.” (Marquis, 1987: 42)

El objeto de la institución se expresa en el artículo segundo de la *Ley Orgánica*, en donde se indican tres misiones básicas, a saber: tareas de docencia “procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad” (apartado I); fomento de la investigación “en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico” (apartado II) y –sencilla y ambiguamente– “preservar y difundir la cultura.” (apartado III)

Sobre la primera y segunda meta no me detendré pues –como se abordó en los antecedentes de este escrito– cumple con los requerimientos del concepto reciente sobre ‘universidad’ en su sentido ético de retribución social; sin embargo, el punto que se torna opaco es el relativo a la preservación y difusión de la cultura dentro del recinto, tema que en la línea de esta investigación ha sido el principal punto de conflicto entre las políticas de Estado y los intereses de la población.

Aunque parece un asunto inocente, las repercusiones de esta indefinición conceptual sobre ‘cultura’ como tarea universitaria han sido enormes –al menos en este caso– para fines de una política del lenguaje explícita pues, toda vez que la lengua y su uso comportan una referencia primaria de identidad al envolver estados intencionales, definir cultura ubica, necesariamente, el papel de los repertorios lingüísticos como relevante.

Atendiendo al tercer componente de la política del lenguaje según Spolsky (2004), la *administración de lenguaje*, compuesta de acciones políticas en tanto “cualquier intento de un individuo o una institución que tiene (o declara tener) au-

toridad sobre otro individuo o grupo para modificar las prácticas o creencias del lenguaje de ese individuo o grupo” (Spolsky, 2004: 62), es necesario distinguir a los administradores de UAM-I a partir de los resultados de su gestión. Para ello, el modelo diseñado por Muñoz (2010) es un buen punto de partida:

IMAGEN 1



Red de dominios universitarios (Muñoz, 2010)

Partiremos de la estructura organizacional que en UAM define la cobertura del quehacer cultural, pues da buena idea de sus metas de transmisión y, por tanto, de su construcción de la ‘identidad’:

- A) **La difusión artística.** Comprende la realización de actividades relacionadas con *las disciplinas artísticas*, tanto de origen interno como externo.
- B) **Las actividades de divulgación.** Abarcan la *difusión de los productos y resultados de las actividades académicas* tanto docentes como de investigación; entre ellas se incluye la difusión de la ciencia.
- C) **La prestación de servicios a la comunidad.** Considera la *relación que establece la universidad con la sociedad*, más allá de las funciones específicas de la docencia e investigación.

D) El intercambio institucional. Se aboca a *la relación formal con otras dependencias, empresas privadas e instituciones sociales*, a través de convenios, cooperación e intercambio. (López Zárate et al., 2000: 190)

Los puntos (b), (c) y (d) cumplen nuevamente con la misión humanística y retributiva de la universidad contemporánea ya anteriormente aludida. Sin embargo, la conceptualización de (a) resulta ambigua respecto al concepto de *actividad artística* y a su *origen externo*.

Al respecto, hay una clara definición de ello emergida durante el periodo contemporáneo de la UAM, cuando la difusión cultural se vislumbró como “un proyecto selectivo y de alta excelencia artística” por el rector Dr. Gustavo A. Chapela Castañares (1989-1993):

(...) en el periodo anterior la difusión cultural prácticamente se volcó hacia la producción académica (...) La propuesta de la nueva gestión (...) Se plantea que la difusión académica debería tener como espacio natural el de las unidades y, por lo tanto (...) que la función primordial de la dirección de difusión cultural se debería abocar a la promoción y difusión de carácter artístico (...) Se cancelaba la tendencia promovida en la gestión anterior que buscaba la diversificación de actividades en las instalaciones de [la dirección de difusión cultural] y se reducía a un mínimo el número de los proyectos que se llevarían a cabo. (López Zárate et al., 2000: 208)

Así, a través de los años, la estructura organizacional de las coordinaciones de extensión universitaria ha seguido un rumbo opuesto a la diversificación que le caracterizó en inicio, dando como resultado una lógica unificadora en la administración cultural de las actuales unidades.

2.3.2 Tareas comunicativas emprendidas en torno a la difusión de la ‘cultura’ como noción asumida

Para fines explicativos –y a fin de alcanzar una visión integradora de lo político– es necesario establecer, como primer paso, una distinción entre los procesos y actividades explícitos (institucionales) e implícitos (no institucionales) de la política

del lenguaje (Hamel, 1993: 18). En el caso de los procesos explícitos, la política del lenguaje en UAM-I, erigida sobre su centro de idiomas (CELEX), da clara cuenta de las definiciones que la autoridad universitaria ha tomado con respecto a su desarrollo académico y cultural. Dicha normativa involucra a ciertos dominios organizados en torno a la Coordinación de Extensión Universitaria (CEU), a saber:

IMAGEN 2

DOMINIO: DIFUSIÓN CULTURAL EN UAM IZTAPALAPA



Instancias dependientes de la CEU en UAM Iztapalapa

De cara al mundo, este dominio contiene, de acuerdo con el modelo de Muñoz (2010), las siguientes instancias, varias de ellas dependientes de CEU:

TABLA 3

Dispositivos de comunicación social(CEU)	
‘Difusión’	La sección de ‘Divulgación y prensa universitaria’ tiene como misión propiciar una imagen positiva de la Unidad Iztapalapa a través de la difusión y divulgación en los medios destinados (periódicos, boletines de prensa), de todas las actividades académicas, científicas y culturales que se realizan en la misma.
‘Promoción’	El área de ‘Promoción y distribución editorial’ promueve y distribuye a través de librerías institucionales y comerciales la producción editorial que genera la Unidad Iztapalapa, como una actividad fundamental de extensión y difusión de la cultura.

En la unidad Iztapalapa, la ‘Coordinación de Extensión Universitaria’ fue la última que se fundó en mayo de 1980 y cuyo objetivo principal fue “ampliar el radio de acción del quehacer cultural universitario”, para lo cual se le dotó de una cantidad importante de secciones, siete en total:

- 1) ‘Difusión’
- 2) ‘Publicaciones, diseño y reproducción’ (que en 1986 se convirtió en ‘Sección de producción editorial’)
- 3) ‘Comunicación audiovisual’ (que en 1986 se volvió ‘Sección de recursos audiovisuales’)
- 4) ‘Promoción’
- 5) ‘Actividades culturales’
- 6) ‘Lenguas extranjeras’
- 7) ‘Extensión e intercambio académico’

Actualmente, el programa cultural en la Unidad Iztapalapa:

(...) está concebido como una herramienta pedagógica y un complemento que contribuye y coadyuva en la formación académica y profesional de sus alumnos, a través de su oferta artística y cultural en las disciplinas de las artes escénicas (teatro y danza), música, cine, video documental y cortometraje, conferencias, literatura y artes plásticas; que posibilitan la apreciación, el análisis, la discusión, la convivencia y el conocimiento del producto generado por los creadores artísticos nacionales e internacionales. (Portal UAM-I, 2013)

Su oferta trimestral se da en los espacios “destinados a la creación y recreación de las expresiones del arte” como son: *Teatro del Fuego Nuevo*, la *Galería de arte Iztapalapa*, un salón de artes plásticas, un salón de danza contemporánea, folklórica y teatro, “todo ello a través de ciclos de las artes escénicas y plásticas: cine, conferencias, literatura, talleres de sensibilización artística, muestras artesanales, ferias, festivales, encuentros, entre otros.” (Portal UAM-I, 2013)

Desde sus orígenes, la definición sobre las áreas de ‘Difusión cultural’ y ‘Extensión universitaria’ se han hecho en términos muy escuetos pues, revisando de

nuevo el artículo 2, fracción III, además del artículo 3, fracción II, no se va más allá en la definición del término 'cultura' pues se establece como facultad de la institución: "programar la enseñanza que imparta y sus actividades de investigación y difusión cultural; conforme a los principios de libertad de cátedra y de investigación".

Así, en un intento por desambiguar los objetivos de cada área cultural, López Zárate (2000) señala:

(...) La difusión cultural se refiere a las creaciones y manifestaciones artísticas y, por su parte, la extensión universitaria se entiende como la prestación de servicios, la proyección hacia el exterior y la relación con la sociedad en su conjunto (...) Por tanto, se prefiere pensar en el concepto de extensión cultural de la universidad. (López Zárate et al., 2000: 188)

Tal 'extensión cultural universitaria' supone dar cuenta de tres aspectos:

1. Concebir a la cultura como una *actividad global que realiza la universidad*.
2. Pensarla en función de su *relación estrecha con la sociedad*.
3. Dar posibilidades de establecer una *relación conceptual de la difusión con las otras actividades sustantivas de la universidad*. (López Zárate et al., 2000: 189)

Es decir: la oferta cultural de UAM consiste en concebir la cultura como una actividad global universitaria en estrecha relación con la sociedad y que relacione la producción artística con la académica.

Ahora bien, en una de las discusiones más recientes sobre 'cultura' y su distribución global debida a las dinámicas del mercado mundial, se le ha considerado como una totalidad compleja que comprende capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en su condición gregaria. Dicho de modo más amplio:

(...) es una totalidad compleja hecha de normas, de hábitos, de repertorios de acción y de representación, adquirida por el hombre en su condición de miembro de una sociedad. Toda cultura es singular, está geográfica o socialmente localizada, es objeto de expresión discursiva de una lengua dada, es factor de identificación para los grupos y los individuos y de diferenciación respecto de los demás, y también es un factor de orientación de los actores en sus relaciones mutuas y en sus relaciones con el am-

biente que los rodea. Toda cultura se transmite a través de las tradiciones reformuladas en función del contexto histórico. (Warnier, 2002: 19)

Considerando lo dicho por Warnier, a la formulación propuesta por UAM sobre su oferta cultural subyace una concepción de cultura no-abierta al contacto o retroalimentación del contexto externo hacia las aulas universitarias, pues la difusión –en los términos expuestos– deviene en muestra, en transmisión: en ejemplo mas no en identificación o reconocimiento del entorno que contiene a la universidad:

La identidad se define como el conjunto de los repertorios de acción, de lengua y de cultura que le permiten a una persona reconocer que pertenece a cierto grupo social e identificarse con él. (Warnier, 2002: 15)

Ejemplos de esa transmisión son algunas de sus publicaciones de divulgación:

TABLA 4

Pesquisas y publicaciones científicas (CEU)	
‘Sección de producción editorial’	Elabora el catálogo de publicaciones de la UAM-I además de apoyar a las Divisiones en los envíos tanto institucionales como legales de diferentes publicaciones, así como a la comunidad universitaria en la elaboración de publicaciones.
Algunos productos UAM-I a favor de la diversidad	<p>Publicaciones electrónicas:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Revista Iztapalapa</i> (D-CSH) <i>Revista Alteridades</i> (Depto. de Antropología) <i>Revista Polis</i> (Depto. de Sociología) <i>Revista Signos Filosóficos</i> (Depto. de Filosofía) <i>Signos Históricos</i> (Depto. de Filosofía) <i>Signos Lingüísticos</i> Departamento de Filosofía</p> <p>Algunos de los libros editados desde 2008:</p> <p>Castellanos, Alicia (coord.)(2008). <i>Racismo e Identidades, Sudáfrica y afrodescendientes en las Américas</i>, México: UAM Iztapalapa, 226 pp.</p> <p>Piñón G., Francisco (2009). <i>Ser y Quehacer de la Universidad, Ciencia, Poder, Eticidad</i>. México: UAM Iztapalapa, 84 pp.</p> <p>D’iribarne, Philippe (2010). <i>Modernidad y Diversidad Cultural. La Lógica del honor</i>. México: UAM Iztapalapa, 300 pp.</p> <p>Muñoz Cruz, Héctor y Elizabeth Santana (coord.) (2010). <i>Configuraciones y reconfiguraciones. Impactos de la reflexividad sociolingüística de las políticas del lenguaje y de la variabilidad fónica en las lenguas históricas</i>, México: UAM-I y Ediciones del Lirio, 328 pp.</p>

Así, en UAM-I se presenta un despliegue de lo que Warnier llama ‘industrias culturales’ en tanto “actividades industriales que producen y comercializan discursos, imágenes, artes, y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en su condición de miembro de la sociedad” (Warnier, 2002: 22); se trata, pues, de una comercialización de diferentes culturas.

Las implicaciones identitarias de esta política cultural interna de UAM-I no apuntan, necesariamente, hacia la convergencia sino, en sentido inverso, han surgido grupos con vistas a conservar sus particularidades culturales, modos de vida y de consumo; todo lo que conforma el multiculturalismo de facto, tendiente a marcar las diferencias sin que ello implique reconocer las de los otros.

En esta dinámica de la diferenciación, se ignoró nuevamente el entorno que cobijó a las instalaciones de la Unidad Iztapalapa, creándose a modo de servicio social –en tanto su dinámica es tendiente a “difundir” y no a “recibir”– uno de los centros más importantes de afluencia comunitaria que representa, por mucho, la posibilidad de la apertura contextual de la que adolece UAM-I: la ‘Casa de las bombas’, centro de difusión cultural edificado en lo que fuera el edificio que albergaba las “bombas” para surtir de agua a los barrios de Iztapalapa:

El 21 de septiembre de 1990 se inauguró la “Casa de las Bombas” con el objetivo de promover la difusión cultural y la comunicación entre universitarios y los habitantes de las colonias próximas a dicho plantel educativo. (López Zárate et al., 2000: 208)

TABLA 5

Programas de formación	
El centro cultural ‘Casa de las bombas’ (CEU)	<p>Cuenta con una infraestructura que le permite ofrecer en sus 5 aulas:</p> <p>Talleres de iniciación artística en diversos campos (música, danza, artes plásticas, etc.)</p> <p>Asesorías gratuitas para jóvenes inscritos en el ‘Sistema Abierto de</p>

	<p>Educación Preparatoria', impartidas por alumnos de diversas licenciaturas de la UAM-I, con la acreditación mínima del 75% de créditos de sus respectivas áreas de estudio.</p> <p>Foro-sótano, en el que se presentan obras de teatro, recitales de poesía, música y danza; ideal para espectáculos que buscan crear una atmósfera intimista y de diálogo cercano entre los artistas y el público.</p> <p>Foro al aire libre, con un público compuesto fundamentalmente por familias, adultos mayores de la tercera edad, los cuales se dan cita los sábados y domingos, con la certeza de que van a disfrutar espectáculos de teatro, música, danza y cine.</p> <p>Sala de exposiciones temporales de muestras de pintura, grabado, fotografía y arte popular en general.</p>
<p>'Coordinación de lenguas extranjeras'(CELEX)</p>	<p>Su principal objetivo es abrir al estudiante el acceso a una formación en lenguas y culturas extranjeras basada en una integración de componentes lingüísticos, interculturales e interdisciplinarios, dando un énfasis central a la formación crítica y humanística del estudiante. Imparte: inglés, francés, italiano, alemán y ruso.</p> <p>Biblioteca pública administrada por la UAM-I. El acervo bibliográfico cuenta con un promedio de tres mil títulos que abarcan las distintas áreas de estudio del nivel primario, secundario y medio superior.</p>

El mayor contraste en infraestructura para el ámbito cultural se da entre la 'Casa de las bombas' y la CELEX de la Unidad Iztapalapa en cuanto a sus 'Programas de formación'. Se les considera aquí dado que cuentan con un programa propio, con objetivos y metas específicos; en la 'Casa de las bombas', el programa más consagrado por años ha sido el de las clases gratuitas a estudiantes de preparatoria abierta, población mayoritariamente compuesta por jóvenes y adultos originarios de Iztapalapa quienes, en su mayoría, llevan a la práctica actividades culturales de índole muy diferente a las promovidas en la Unidad Iztapalapa. La concepción cultural en este entorno es más flexible –aunque la meta de la casa de cultura siga siendo la difusión– pues muchos estudiantes y asistentes aún conservan rasgos identitarios de los pueblos de Iztapalapa, nutridos por el sincretismo entre catolicismo y cosmovisión mexicana como en el resto del país, con la distinción de su ya famoso “viacrucis” que, año

con año, pone a transitar en los alrededores de la UAM Iztapalapa un enorme despliegue de subjetividades.

Siguiendo esta línea de modernización y apertura en el discurso de la administración cultural universitaria, ocurre un fenómeno de reasignación identitaria en una especie de lucha de poder dada la inevitable identificación con otras intencionalidades y prácticas culturales, por lo que:

(...) es más conveniente hablar de *identificación* que de identidad y decir que la identificación es contextual y fluctuante. En el marco de la mundialización de la cultura, el mismo individuo puede asumir identificaciones múltiples que movilizan diferentes elementos de lengua, de cultura y de religión en función del contexto. (Warnier, 2002: 15)

En ello, el interés por las relaciones interculturales externas al territorio nacional ha ocupado mayor terreno en la oferta universitaria.

TABLA 6

Vínculos religiosos, políticos y económicos	
'Coordinación de Vinculación Académica' (COVIA)	La 'Coordinación de vinculación académica' de la UAM-I, es la instancia encargada de gestionar, optimizar y fortalecer las relaciones de cooperación entre la universidad y los distintos sectores: público, social, educativo (IES nacionales y extranjeras) y privado, en busca de la generación de beneficios para la comunidad universitaria y coadyuvando al progreso del entorno del cual forma parte.

Tendiente a esta idea de la fluctuante identificación, uno de los impactos más fuertes en la nueva administración cultural fue la serie de cambios hechos a la sección de 'Lenguas extranjeras' –antes dependiente de la 'Coordinación de extensión universitaria'– que en enero de 1986 se desincorporó de la coordinación y hoy, en vista del proceso de autoevaluación que hace la UAM de sí en cada periodo de rectoría, es una sección independiente y con un fuerte poder político en la administración del lenguaje. Así, la estructura del dominio de 'Difusión cultural' es extensa y ejerce gran alcance sobre la producción cultural en términos oficiales pues se trata de un

dominio que legaliza, a través de la CELEX, decisiones encaminadas a una planificación de estatus de las lenguas extranjeras a través de la enseñanza.

Esta política cuenta también para propósitos comunicativos en su papel como segundas lenguas (Baldauf, 2006), en cuya legitimación está el despliegue de argumentación presentado por todas las instancias de la CEU en tanto apertura sociocultural global, donde las discusiones sobre el modelo de política cultural que se formula y refuerza en la CEU son sólo temas del ámbito académico, del dominio de las ‘Pensquisas y publicaciones científicas’, nada más.

2.3.3 Organización interna de sus participantes y la difusión de la ‘cultura’ como noción alternativa

Retomando lo que Spolsky (2006) consideró *el lenguaje en la práctica*, así como la distinción entre las actividades implícitas, o no institucionales, de la política del lenguaje (Hamel, 1993), se propone el siguiente dominio basado en Muñoz (2010) para dar cuenta del tratamiento a la diversidad en UAM-I desde la informalidad:



Ésta es una red de dominios diferente a la de difusión cultural, mayoritariamente dirigida por CEU de UAM-I, dado que la complejidad de las relaciones intercul-

turales se negocia constantemente. Se trata de organizaciones conformadas por jóvenes estudiantes y trabajadores de la Unidad Iztapalapa cuya labor primordial es la transmisión de otras concepciones sobre ‘cultura’ y ‘lengua’, así como la reivindicación de los sectores ignorados –clases subalternas– por las prácticas culturales institucionalizadas de CEU.

Se les ha nombrado ‘bloques históricos’ dado que configuran sectores orgánicos en donde administración e ideología se articulan en una unidad dialéctica y temporal, suponiendo como base la conformación de “una coalición política de las clases subalternas, bajo la hegemonía del proletariado” (Portantiero, 1981: 116). Así, en estos bloques:

[El componente histórico es] necesario al momento de trabajar la cultura y especialmente el tema de la identidad nacional, porque es uno de los pilares que puede sostener y permitir que sea viva, además sirve como referente para la apropiación de los sujetos. (Ramírez Pineda, 2010: 56)

A través de ellos, se insta a la comunidad universitaria a tomar parte de estas actividades alternativas a la CEU, convocando a una serie de eventos interculturales con vistas al intercambio y la reflexión. Los sujetos involucrados en este tipo de actividades pueden ser del ámbito académico interno o externo, así como del ámbito administrativo o sindical interno; además, la característica principal de estos grupos es la mediación de las prácticas interculturales a través de la regulación lingüística.

TABLA 7

Sectores involucrados en la construcción de un entorno intercultural	
Redes sociales e internas	
Ligadas a la administración UAM-I	Independientes de la administración UAM-I
‘Seminario de Estudios de Narrativa Caballeresca’ (Licenciatura en Letras Hispánicas)	‘Club «Jikan» de anime’
‘Taller de Oratoria’ (Licenciatura en Ciencia Política)	‘Grupo urbano de jóvenes de la cultura gay’
Delegación UAM Iztapalapa (EDUAM-I)	‘Clase independiente de chino mandarín’

	‘Jóvenes reunidos en la sección de actividades deportivas’
	‘Agrupación de vendedores informales de dulces’

Estas redes sociales internas funcionan como pequeñas *comunidades de habla* en donde, siguiendo la distinción hecha por Gumperz (1966) en cuanto a niveles lingüísticos funcionalmente diferenciados, las interacciones entre los miembros de estas redes siguen patrones institucionalizados por el uso de lenguajes especiales (Muñoz, 2010) en cuyo registro se reconstruye la identidad del ser universitario y, sobre todo, del ser un sujeto intercultural.

Por otro lado, en las organizaciones gremiales, en tanto articulaciones que ligan entre sí a una pluralidad de posiciones con un fin común, se pugna por una equidad en las relaciones laborales –como es bien conocido– pero además se promueven opciones de autogestión dirigidas a mejorar las condiciones sociales de las clases subalternas:

TABLA 8

Sectores involucrados en la construcción de un entorno intercultural	
Organizaciones gremiales y socioculturales	
Al interior de UAM-I	Vinculados con UAM-I
‘Círculo de estudios Históricos, Políticos y Sociales «Vicente Lombardo Toledano»’	Delegación Iztapalapa (Desarrollo Social)
‘Grupo Zolinteotl’	‘Escuela de Cultura Popular A.C.’
‘Colectivo Tierra Roja’	‘Equipo Juvenil de Cambio Comunitario (EJCC)’
SITUAM	Asamblea Legislativa e Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE)
‘Asamblea estudiantil UAM-I (AE)’	Delegación Cuauhtémoc (Coordinación de diversidad sexual)
‘Comité UAM-I de Movimiento Regeneración Nacional’ (MORENA)	Escritores en lenguas indígenas A.C., Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
	Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT)
	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Secretaría de

	Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades (SEDEREC), 'Artes en resistencia'
	Intercambio Cultural Alemán - Latinoamericano (ICALA)- Consejo México Sur y Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)

Una vez abordado el contexto situacional, pasaremos al tema de los significados o eventos de habla para explicar las diversas valoraciones sociolingüísticas de este último dominio y mostrar la intencionalidad de cada evento intercultural a través de las creencias de la comunidad sobre el lenguaje (Spolsky, 2006).

2.4 Acercamiento a la racionalidad sociolingüística

Según Hymes (1971), los *eventos de habla* se restringen a actividades, o aspectos de éstas, gobernadas por reglas o normas sobre el uso del lenguaje. Es el nivel de los significados, en donde toma lugar la emisión de los *actos de habla* como unidades mínimas de análisis de un evento.

En este apartado, se reportan las reacciones discursivas directas de los participantes del contexto comunicativo (UAM-I), tomando fragmentos discursivos de cada dominio revisado en el apartado anterior, para acceder a los significados compartidos por estos grupos al interior de la universidad. Cabe mencionar que no se trata de un análisis discursivo o referencial, sino de una revisión del discurso reflexivo intencional.

Con este paradigma se propone un giro en la tradición administrativa del sistema político mexicano, pues está visto que éste tiende a unificar bajo grandes organizaciones homogéneas y jerárquicas a todas las funciones públicas –como es el caso de sus instituciones indigenistas– estrategia que ignora la premisa fundamental de que “la realidad no acostumbra admitir simplificaciones del tipo un actor, un objetivo.” (Subirats, 1994: 119) Es, por el contrario, una compleja armazón de toma de decisiones y, como tal, un entramado de representaciones encaminadas a un fin común:

“(…) una política del lenguaje se caracteriza por el conjunto de representaciones y decisiones (regulaciones, normas legales, instrucciones) acerca de un amplio espectro de problemas tales como el estatus, uso, dominios, aprendizaje y territorio de los idiomas, así como de los derechos civiles de los hablantes de las lenguas en cuestión.” (Muñoz, 2010: 168)

Por tanto, se dará cuenta de las ideologías lingüísticas que movilizan los eventos interculturales en UAM-I partiendo de lo que Muñoz (2010) sistematizó como las *declaraciones temáticas, definiciones y proposiciones argumentativas*.

Los fragmentos discursivos del siguiente apartado tienen la finalidad de ejemplificar las evaluaciones y propuestas de ambas poblaciones (redes internas y redes alternativas en UAM-I), presentándose en bloques de *declaraciones temáticas, definiciones y proposiciones argumentativas*, según cada dominio estudiado.

El modo de leer estos testimonios es atendiendo a las frases o palabras en “negrita”, dado que tal convención pretende resaltar las proposiciones alusivas al formato propuesto. A saber: si se trata de *declaraciones temáticas*, se resaltarán en negritas las frases o palabras referidas a aspectos relevantes de la problemática a solucionar por la vía formal o legal. Si se habla de *definiciones*, se resaltarán en negritas aquellas frases o palabras que buscan armonizar la problemática con la lógica de los documentos oficiales ya existentes. Finalmente, al hablar de *proposiciones argumentativas*, se resaltarán en negrita las frases o palabras que contengan una postura abierta a la resolución del conflicto sociolingüístico en cuestión.

Las siglas al final de cada testimonio citado indican:

1. Iniciales del entrevistado, empezando por nombre y seguido de sus apellidos: (ENH/60-4-2011)
2. La línea de texto en que se ubica el fragmento de discurso citado, localizable en el formato de transcripción contenido en el apéndice de este escrito: (ENH/60-4-2011).
3. El número de turno de habla correspondiente en la interacción comunicativa: (ENH/60-4-2011) y
4. El año en que se realizó la entrevista: (ENH/60-4-2011)

Para el caso de las entrevistas tomadas de trabajos inéditos, el reporte de la fuente indicará, solamente, el apellido del autor y el año en que se realizó la entrevista, pudiéndose consultar la referencia completa al final de este escrito.

2.4.1 El discurso reflexivo de los estudiantes en UAM-I: significados compartidos

Uno de los formatos discursivos que configuran la reflexividad son las *declaraciones temáticas* que “delimitan enfática y operativamente aspectos principales del problema al cual se aplicarán normas legales”. (Muñoz, 2010: 1253)

En este nivel, es curioso notar que en las redes sociales internas vinculadas a UAM-I se exige mayor atención a la lectoescritura del español, además de talleres que apoyen su capacidad expositiva o de oratoria, justo como la problemática planteada desde los informes del Rector General; por otro lado, los grupos alternativos de atención a la diversidad, sin vinculación oficial con UAM-I –red investigada por los estudiantes del curso ‘Sociolingüística’, impartido durante 2012 en UAM Iztapalapa– exigen respeto a sus formas de organización, remarcando la necesidad de movilidad a partir de la adecuada comunicación entre comunidad estudiantil y administrativa.

- **Declaraciones temáticas**

Redes sociales e internas ligadas a la administración UAM-I:

- a) ‘Seminario de Estudios de Narrativa Caballeresca’ (Licenciatura en Letras Hispánicas)

La otredad se instaura no necesariamente por que tengas un color de piel diferente, sino se instaura **en el momento en que no puedes insertarte en la sociedad** y en ese caso yo ahí si te puedo hablar mucho de mí, porque cuando yo vine aquí a la Universidad yo era el otro porque les tenía miedo a los profesores, porque ya había fracasado muchas veces en otras universidades, en otros intentos, no por falta de cerebro, si no por falta de esas herramientas (...) **yo era incapaz de tener un plática** como la que tengo ahora contigo, incapaz de entablar una relación con un profesor, una rela-

ción académica, **estaba vetado para mí desde el lenguaje mismo poderme comunicar** (ENH/60-4-2011).

(...) ese cambio ahora que me hiciste la pregunta concreta, pues **tuvo que ver directamente con el lenguaje**, a pesar de que yo no tenía habilidad social, **yo había leído cientos de libros**, eso era mi vida, como no fui capaz de relacionarme con la gente de carne y hueso, aprendí a relacionarme con la gente literaria, con los personajes literarios, con los que un autor crea y esos personajes para mí, llegaron a ser tan reales, más reales que la gente misma, yo a la gente le tenía miedo y esos eran mis personajes con los que me sentía seguro entonces, en ese sentido cuando llegué aquí **yo tenía un bagaje de lenguaje que sorprendía a la gente**, cuando hablaba en mi casa, decían, ¿de dónde sacas esas palabras? O ¿qué quiere decir eso? Suena exagerado, pero de pronto se llegaron a maravillar, que tuviera **un discurso tan bien construido**, que no era más que **un discurso literario**, era el que yo conocía (ENH/93-4/2011).

En estos testimonios, la importancia otorgada a la lectoescritura se traduce en una creciente competencia comunicativa en el plano oral. Se parte de la asunción de que el lenguaje literario es pauta adecuada para establecer un diálogo con los otros, aun cuando el canal escrito exige otras habilidades y procesos reflexivos en su producción, es innegable que a varios estudiantes les es el medio más asequible para desarrollar sus habilidades lingüísticas en el plano académico y, con ello, llevar las relaciones sociales de un modo más armónico en el ámbito de la oralidad cotidiana.

La finalidad en el desarrollo de estas habilidades discursivas puede variar, como en los siguientes ejemplos:

b) 'Taller de Oratoria' (Licenciatura en Ciencia Política)

Bueno, **yo he estudiado en escuelas públicas siempre**, completamente, la parte de la oratoria yo la empecé como a los ocho años, pero eso es algo que hago porque me gusta y me sale además, entonces en Veracruz generalmente **la cuestión de los oradores se vincula mucho con los perfiles políticos, la cooptación a partidos, etc.**, sobre todo en Veracruz es el PRI, pero yo empecé o a mí me gusta por eso porque me atrae mucho, me llama la atención esa parte que **algunos dicen que es arte**, otros que se puede aprender con técnicas, etc., (WHA/10-4/2011).

En este caso, el dominio del discurso oral es apreciable desde la óptica de la argumentación con fines de liderazgo y convencimiento. Se reitera que es un saber considerado "arte" y en ello radica la importancia de este testimonio: la práctica de la

oratoria requiere dedicación y su desarrollo se coloca en el plano académico, no en contextos de cotidianidad, volviéndose un escenario cerrado y de cupo limitado que no figura, todavía, en la currícula oficial de la universidad, salvo en talleres, diplomados o círculos de estudio.

Redes sociales e internas independientes de la administración UAM-I:

a) 'Clase independiente de chino mandarín'

El interés por el chino mandarín, que es enseñado en la UNAM por uno de los integrantes, creció debido a que en la clase de fonética pocos estaban familiarizados con alguna lengua tonal, en cuanto a la clase de morfosintaxis; por la formación tan peculiar de frases al tratarse de una lengua aislante. Por estos motivos **sus amigos le propusieron que los introdujera a dicha lengua y no sólo a la lengua sino a la cultura**, esa cultura que está teniendo gran influencia en la escena mundial (Huipio, 2012).

A diferencia de los círculos anteriores, en este caso se resalta la importancia de la relación entre lengua y cultura como estrategia de aprendizaje de segundas lenguas. En este caso, la iniciativa es totalmente independiente de la oferta curricular en UAM-I, por lo que llama la atención el interés de los estudiantes en abordar el conocimiento desde otra perspectiva: la sociocultural. A pesar del estigma que representa la reunión de varios jóvenes en la zona de actividades deportivas, este escenario también representa una fuente de intercambios simbólicos, como en los siguientes ejemplos:

b) 'Jóvenes reunidos en la sección de actividades deportivas'

La red que se ha conformado hace algunos años entre estos jóvenes demuestra su necesidad por expresarse en un espacio más laxo **donde puedan compartir su propia visión del mundo**, sus preocupaciones, intereses e intercambio de conocimientos (Cárdenas García, 2012).

c) 'Venta informal de dulces en la UAM-I'

(...) creo que sí ha hecho falta por parte de la escuela hacer este conjunto o **recibir esa retroalimentación de los alumnos** en cuestión de que **cuál es el perfil y que si**

estamos de acuerdo o no, creo que si han tomado decisiones ha sido de manera unilateral (Fernández Galicia, 2012).

La demanda de libre expresión es tema constante en estos grupos, cuestión que no resulta extraña, salvo si se recuerda que las universidades públicas han surgido para atender problemáticas sociales. Siendo así, la paradoja emerge al considerar a los estudiantes universitarios como un sector social más, con cuestiones por resolver y propuestas a colocar en la agenda institucional; la meta es mejorar la calidad de su formación y, de ser posible, adaptar a ello los programas actuales.

Las *definiciones*, por otro lado, “realizan una delimitación general adaptable a la lógica del articulado del instrumento jurídico” (Muñoz, Op. cit.: 1254). En este caso, la visión clásica de la lengua castellana por parte del círculo de Letras Hispánicas de UAM-I, reafirma la legislación propuesta en UAM-I sobre la implementación de nuevas estrategias para reforzar la lectoescritura y oralidad del sector estudiantil. Del lado de las redes independientes, el tema es el reconocimiento, la reivindicación y las fortalezas que se obtienen como joven universitario:

- **Definiciones**

Redes sociales e internas ligadas a la administración UAM-I:

- a) ‘Seminario de Estudios de Narrativa Cabalresca’ (Licenciatura en Letras Hispánicas)

(...) **el lenguaje se viene a pulir aquí**, se viene a aprender de los grandes escritores pero la experiencia vital que tuviste o la persona que eres como estas construida, influye en tu lenguaje directamente, es casi como tu forma de expresión, **es una extensión de ti mismo el lenguaje** y entonces no puede escapar a todas tus determinaciones (ENH/296-14/2011).

Redes sociales e internas independientes de la administración UAM-I:

- a) ‘Club «Jikan» de ánimo’

Lo interesante del juego del “yugi-oh” es **el lenguaje técnico combinado con el casual o coloquial y el lenguaje no verbal** ya que siempre se están moviendo las cartas dentro del campo de juego y los jugadores **expresan sus emociones al jugar con gestos**, ademanes de que como mencioné anteriormente **las cartas, suelen venir en**

inglés y en japonés algunos ya saben hablar inglés y no les causa ningún inconveniente. Pero **en el caso de japonés los jugadores hacen un esfuerzo por aprender grafías del japonés y traducir lo que dicen sus cartas**, puesto que en éstas viene especificado como podemos usar tal o cual cosa si tiene efecto o no. En el tiempo que estuvimos infiltradas en el club hay un fenómeno que no se deja pasar y se ve a simple vista (...) **converge la cultura japonesa con la mexicana de una manera muy interesante** (Hernández Araujo, 2012).

A diferencia del testimonio anterior, en este círculo independiente se retoma, con mucha fuerza, el interés por el aprendizaje de segundas lenguas por la vía cultural. Lo lúdico, en este caso, representa una pedagogía eficaz que pone a funcionar al menos cuatro códigos distintos: el uso del español como lengua franca, el del inglés y el japonés como lenguas de instrucción del juego, y el uso de lenguaje corporal para salvar la ausencia de la oralidad en un despliegue de habilidades memorísticas y simbólicas que exige este tipo de interacción. El uso de los códigos, o lenguajes especiales, da al dominio en cuestión una suerte de cohesión identitaria que, por sí misma, permite la existencia de contextos diversos, como el siguiente:

b) ‘Grupo urbano de jóvenes de la cultura gay’

(...) **la homosexualidad se ha convertido en objeto de intenso debate** y estudio: inicialmente se catalogó como una enfermedad, una patología o trastorno que había que curar, pero **actualmente se entiende como parte integral necesaria para comprender la biología, genética, historia, política, psicología y variaciones culturales de las identidades y prácticas sexuales de los seres humanos** (Ordóñez Orduño, 2012).

La reivindicación identitaria a través del discurso de la diversidad permite una comprensión mayor de las prácticas sociales; se trata de colocar distintas visiones de mundo en el ámbito educativo:

c) ‘Clase independiente de chino mandarín’

(...) la metodología empleada por el grupo; **la combinación de lenguaje formal e informal es una buena alternativa para el buen aprendizaje** (Huipio, 2012).

d) ‘Jóvenes reunidos en la sección de actividades deportivas’

Éste **no sólo significa un espacio para el consumo de drogas. Es un espacio para otras actividades como lo son juegos, malabares, música y artesanías** (Fernández Galicia, 2012).

Por otro lado, las *proposiciones argumentativas* –un tercer formato discursivo– constituyen “estructuras de interpretación de experiencias, problemas y necesidades que permiten a los sujetos asumir alguna posición frente al fenómeno sociolingüístico por regular (...)” (Muñoz, 2010: 1254) Cabe mencionar que sólo en una red independiente surgió este tipo de formato dado que los integrantes de la misma se encontraban discutiendo el asunto de su posible desarticulación y, en la defensa de su necesidad grupal, surgió la actividad argumentativa en torno a la necesidad del diálogo horizontal:

- **Proposiciones argumentativas**

Redes sociales e internas independientes de la administración UAM-I:

a) ‘Venta informal de dulces en la UAM-I’

Sí, finalmente la decisión que, que ellos toman es de alguna manera arbitraria, porque **cada grupo de alumnos que vende dentro de la universidad tiene diferentes posturas políticas, diferentes posturas ideológicas, y, el objetivo que yo creo que cada uno tiene es distinto** ¿no? ya sospecho que en nuestro caso nunca se han acercado las autoridades a dialogar, a negociar, a proponer ¿no? (Fernández Galicia, 2012).

Para el caso de las organizaciones gremiales y socioculturales, las declaraciones temáticas mostraron que en estas redes la regla es provenir de otras regiones del país y, por ende, concebir las relaciones interculturales de modo más equitativo:

- **Declaraciones temáticas**

Organizaciones gremiales y socioculturales al interior de UAM-I:

a) ‘Círculo de estudios Históricas, Políticos y Sociales «Vicente Lombardo Toldano»’

Ahora lo de aquí de la UAM, **puede haber interculturalidad** pero más entendida **no como diferencia étnicas raciales o de lengua**, puede haber interculturalidad en-

tendida como diferentes clases sociales y también hasta cierto punto en cuanto a la tierra natal de la que viene cada alumno, es verdad que la gran mayoría que viene aquí es del área metropolitana, algunos no, algunos venimos de provincia, pero estos que venimos de provincia podría decirse que **tenemos diferentes formaciones y diferentes formas de pensar, incluso lenguajes respecto a los de aquí del Estado de México y de la Ciudad de México**. Pero **no creo conveniente que se apliquen a esta universidad programas interculturales como los que se aplican en las comunidades indígenas** (EGB/106-12/2011).

La variación dialectal se entiende no como un problema, sino como un recurso de desarrollo comunicativo; sin embargo, la disparidad en las habilidades de lectoescritura es un asunto pendiente que puede devenir en problema no por la diferencia entre usos, sino por la desatención en niveles educativos anteriores:

(...) si **es inevitable la migración educativa hacia las universidades del centro** debería de, creo que se hace en otras carreras no en ciencias sociales creo, por ejemplo, **un trimestre cero enfocado a los que vienen de otros estados** para de alguna manera introducirlos a la carrera, **para ver qué deficiencias traen y más o menos regularizarlos, de alguna manera** (EGB/122-14/2011).

La oferta educativa es diferenciada:

Es difícil homogenizar los planes de estudios y más aún si **no hay una educación centralizada** y más bien federalizada, eso dificulta más las cosas, pero en determinado momento yo creo que se debería hacer una revisión de eso porque, bueno, en educación básica se supone que se ve lo mismo, pero en donde **sí hay mayores diferencias es en la educación media superior y no se diga en la superior** (EGB/167-18/2011).

Sin embargo, una propuesta para equilibrar o emparejar los saberes de las generaciones entrantes a la universidad podría ser un curso propedéutico o de nivelación, antes de iniciar con los cursos regulares:

Pero si **es una demanda** como por ejemplo hacer algunos cursos de este aspecto, no sé, **ampliar las materias de lenguaje y escritura, como taller de redacción y lectura** o por ejemplo, **de la expresión oral no hay ningún curso**, uno tiene que inscribirse afuera, en esta cuestión de los cursos orales que han existido, pero pues bueno yo pienso que también **es parte de la universidad que debe de poner empeño al desarrollar estas habilidades de sus universitarios** y pues no únicamente de la universidad, sino que nosotros también, **nosotros como alumnos empezar a generar este tipo de proyectos para poder ayudar a nuestra comunidad universitaria** (JCBL/135-12/2011).

b) 'Grupo Zolinteotl'

En atención a la diversidad cultural que alberga la delegación Iztapalapa, especialmente sobre el grupo nahua, se creó un grupo de danza prehispánica conformado por estudiantes de UAM-I; es un dominio hasta hoy vigente y que se ha ganado un espacio dentro de la universidad como alternativa a las actividades de divulgación formales:

El interés principal de la formación del grupo fue el **crear un grupo difusor de investigación sobre aspectos de la cultura náhuatl en su sentido prehispánico y actual**, es decir, nos interesa tanto lo que haya ocurrido en las comunidades indígenas precolombinas o prehispánicas como lo que está ocurriendo actualmente. **Un grupo de investigación y de difusión por medio de muchos medios**, por medio de muchos elementos como son, por ejemplo: el temazcal, la danza mexicana, el estudio de la literatura y la poesía náhuatl, el estudio del calendario azteca que conocemos en su forma más adecuada nombrado *tonalpohuallixiuhpohualli* o *tonalama* (Z/26-2/2011).

Se ha convertido en un espacio abierto, con un sentido de cultura tendiente hacia el pluralismo, en donde la población cercana a la universidad dota de sentido a la misión por la cual la universidad se fundó en esta zona:

La idea era llevarle pues, entonces, a la comunidad una forma vivencial de aprender ceremonias y aprender la lengua náhuatl, y al proyecto **se han sumado personas de la comunidad de todos los niveles y todas las índoles**: desde profesores de posgrados, profesores muy reconocidos, hasta trabajadores y por supuesto estudiantes. Y ya de ahí en fuera **también nos ha tocado recibir gentes de otras universidades y gente de la colonia de aquí cercana a la universidad** (Z/65-3/2011).

Así, la mirada vuelve al territorio nacional para reivindicarse ante la propuesta cultural venida de lejanos horizontes sin percibir, antes de ello, el propio:

(...) creo que todavía seguimos o seguiremos cargando incluso a este nivel que se supone deberíamos de ser más críticos universitarios **esta confusión del origen, esta confusión de la identidad, esta confusión de qué es lo que te hace ser mexicano**, como esas personas que andan en el extranjero y no saben más de tres cosas y ya y quieren conocer otros países y eso es interesante, quieren conocer los países a bien, sin haber podido conocer antes el suyo (Z/674-42/2011).

Con todo lo anterior, para el caso del grupo ‘Zolinteotl’, las *declaraciones temáticas* plantean reiteradamente la problemática de la oferta cultural unívoca y ciega de la realidad regional en UAM-I, así como la carente competencia intercultural para identificarse con las culturas originarias mexicanas. El grupo surge en el auge de la llamada “mexicanidad” y ellos funcionan no sólo como promotores pues, declaran, los habitantes de los alrededores de UAM Iztapalapa han nutrido y apoyado su labor.

Las *definiciones*, por su parte, dan cuenta de la visión y fundamentos de las agrupaciones. En el ‘Zolinteotl’, se replantea el proceso de enseñanza y aprendizaje de una cultura y lengua a partir de la interacción y comprensión de sus formas de vida, esto contribuye al dinamismo de las *identificaciones* (Warnier, 2002) y a la construcción de nuevas identidades:

- **Definiciones**

Organizaciones gremiales y socioculturales al interior de UAM-I:

- a) ‘Grupo Zolinteotl’

Hablar de la tradición no es hablar de manera general y absoluta sobre un conocimiento, sino hablar de la tradición **es hablar de tradiciones**, así que tanto nos interesa el náhuatl como de alguna forma también nos interesa la forma en la que se conciben, se piensan, viven, celebran y hacen todos sus ceremoniales grupos indígenas de la región sur y de la región norte. Pero el eje central de nuestra investigación en cuanto a las culturas del valle y de ahí lo que pueda llegar, la información sobre las culturas, digamos quechuas, incaicas, sureñas y las culturas de las tribus del norte, como ahora recientemente hemos profundizado en los tlacota, mejor conocidos o nombrados como los tlalá (Z/39-2/2011).

La invitación para desarrollar competencias comunicativas interculturales se funda en una perspectiva de lo vivencial sobre cualquier tratamiento teórico:

(...) pero el punto importante era y es éste: **que la forma para comprender una cultura o una lengua es vivenciándola, es la única manera**, cualquier lingüista o creó cualquier bilingüe, alguna persona interesada en el estudio de lenguas en el extranjero o indígenas, sabrían que hay que vivir esa cultura para entenderla a fondo y alcanzar a significar esa palabra o ese lenguaje que se está utilizando (Z/54-2/2011).

Y tal como se mencionaba en el primer testimonio de este apartado, se instaura la *otredad* como recurso mediador de saberes culturales:

(...) hay que ver la otra parte indígena, qué **piensa el indígena de nosotros** o **qué piensan los originarios de Iztapalapa de nosotros los colonos**, cómo nos ven, yo lo discrimino a él “pinche pueblerino” con sus tradiciones salvajes, pero ¿qué piensa el nativo de mí, qué piensa? pues **eres un extranjero, un coyote, un salvaje igual también porque vienes a contaminar, vienes a interrumpir la paz** de este lugar (Z/443-32/2011).

Las *proposiciones argumentativas* de las organizaciones socioculturales abordan el fenómeno de la educación universitaria deficiente, porque tras ella hay también un proceso de poca calidad imputado a la educación básica. La potencialidad de las habilidades comunicativas se concibe por los estudiantes universitarios, provenientes de otras regiones del país, como garantía de participación democrática y transformación social.

La desatención de esta necesidad se enmarca, para ellos, en un proyecto de Estado unificador con bases ideológicas extranjeras, como sugieren las siguientes proposiciones argumentativas:

- **Proposiciones argumentativas**

Organizaciones gremiales y socioculturales al interior de UAM-I:

- a) ‘Círculo de estudios Históricos, Políticos y Sociales «Vicente Lombardo Toldano»’

(...) **el fondo del problema es la educación básica y la educación media superior, porque si fueran de calidad** las enseñanzas que nos pretenden inculcar, pues no debería ser necesario que en un nivel como licenciatura se les esté enseñando a los alumnos **cómo escribir y cómo leer y cómo hablar en público** (EGB/44-8/2011).

En este punto, las habilidades comunicativas pueden atenderse desde la lógica de la educación, pensándolas como una oportunidad de mejorar las relaciones sociales y laborales:

(...) nosotros **podemos desarrollar nuestras habilidades si nos lo proponemos, siempre y cuando tengamos ayuda de alguien** entonces, pues yo veo que realmente **el lenguaje es básico para el desempeño de alguna actividad profesional y está en cualquier momento**, hasta en la ama de casa, también tiene que desarrollar ese lenguaje para poder expresar lo que quiere. Si de alguna manera **la democracia implica que haya comunicación etc., pues esa es la parte básica de las relaciones sociales, la expresión** (JCBL/117-10/2011).

Parece, por el contrario, obedecer a intereses económicos globales:

b) 'Grupo Zolinteotl'

Pues al final, **sí ocurre que la universidad se adapta a las necesidades del Estado moderno mexicano y no alcanza a cubrir las expectativas con las cuales fue fundada**, ciertamente **sí fue creada en una zona periférica donde además la marginalidad era muy marcada** y estaba con la necesidad de acercar a las universidades a lugares pobres ¿no? Donde la gente no podía viajar y estudiar. Y finalmente y, si usara un término muy burdo, diría que **se "afresó" y se adaptó a también un proyecto extranjerizante**, porque sólo el departamento de antropología en este folclorismo suyo y tal vez un poco los mujistas, están interesados en las culturas indígenas. **La universidad no ofrece en realidad muchas opciones y posibilidades a gente de origen indígena y pues más bien sí está a favor de ofrecer lo que sirve y lo que está de moda. Se adapta perfectamente a las necesidades de este proyecto nacional, que básicamente es extranjero** (Z/628-42/2011).

Para el caso de las organizaciones gremiales y socioculturales de UAM-I, se observa gran similitud en cuanto a las *declaraciones temáticas* sobre lengua y cultura en relación a las *proposiciones argumentativas* sobre reivindicación y mantenimiento de las mismas. En principio, para las IES se puede constatar la presencia de seis tópicos generales, a saber:

- 1) Memoria histórica
- 2) Fortalecimiento etnolingüístico
- 3) Formación profesional
- 4) Participación en el ámbito nacional
- 5) Alteridad
- 6) Cambio sociocultural (Ortega, 2010)

Para el caso de los discursos reflexivos en UAM-I, son relevantes los puntos (2), (3) y (4) ya que son las conexiones referenciales sobre la consideración de la lengua en la educación, como se puede apreciar en algunos fragmentos discursivos de diver-

usuarios de lenguas nacionales de México –obtenidos de las investigaciones de fin de curso de los estudiantes de Lingüística de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en 2012– así como del trabajo de Ortega (2010) sobre las representaciones en torno al modelo educativo intercultural.

2.5 El discurso reflexivo de estudiantes auto-reconocidos como indígenas bilingües: la propuesta

Los índices etnolingüísticos presentados dan cuenta de la diversidad poblacional que, aunque minoritaria, no debe considerarse irrelevante para fines del contacto sociocultural que caracteriza a la actualidad metropolitana de México, como señalan los testimonios del siguiente apartado, obtenidos por estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Dichas opiniones se consideran relevantes en esta investigación dada la enorme similitud que guardan con el discurso hallado en UAM-I, en donde los alumnos entrevistados no se declaraban abiertamente usuarios de alguna lengua originaria.

2.5.1 Fortalecimiento etnolingüístico

Las siguientes evaluaciones consideran a los derechos lingüísticos como un amparo institucional en la interacción conflictiva con los otros por la vía de una oralidad libre de discriminación, así como por la implementación de la enseñanza ‘pluriculturalista’ (Hamel, 2001: 150) con equilibrio entre la lengua materna (L1) y el español (L2), figurando la L1 como instrumento prioritario de comunicación. Las siguientes *declaraciones temáticas* de cinco estudiantes universitarios hablantes de lenguas originarias, y uno del español, ilustran lo anterior:

Lengua Mazahua: “(...) un indígena **tiene derecho a ser juzgado en su propia lengua**, que se le lea por ejemplo una sentencia que se le pretenda aplicar pero en su lengua; también en otras partes de la constitución reza que la población estudiantil **tiene derecho a recibir una educación en su lengua** si no conoce el español, y que escriba en su lengua. **Tiene esa libertad de comunicarse en su lengua sin ninguna represalia** de otra persona” (Ortega, 2010).

Lengua Mèʔphàà: “Los derechos que tenemos nosotros los hablantes de pueblos originarios es **tener derecho hablar nuestra lengua en cualquier circunstancia... tenemos el propósito de implementar la escritura** para redefinir la lengua y es uno de los derechos que tenemos nosotros los hablantes de lenguas originarias y también **tenemos el derecho que nos escuchen en nuestra lengua**” (Avilés Cantú, 2012).

Lengua Maya Yucateco: “(...) **el español, tanto el maya y las otras lenguas son consideradas lenguas nacionales**, lo que los pone al mismo nivel, sin embargo de lado económico, es una ocasión, muy diferente, incluso, no sé, **hay un desplazamiento de lengua en caso de maya compitiendo con el español**, este, si se supone que es una lengua nacional junto con del español pero sólo, sólo el ejemplo que te ponía de las empresas que no se anunciaban, no querían anunciarse en maya sólo en español entonces **por la parte económica ves que hay un desplazamiento** y si vas a las instituciones tampoco encuentras gente hablando maya, **las instituciones gubernamentales e inclusive las instituciones encargadas de la impartición de justicia no tiene ahora gente hablando maya**, entonces es, es un claro desplazamiento y hay una clara, digamos, referencia y una clara, este, diferencia entre el maya y el español, en este caso todo es en español y si quiero poner una demanda por lo que sea tienes que hacerlo en español, o sea tienes, los que somos eh, hablantes bilingües, monolingües del maya tiene que hacerlo en el español” (Cortés Anastasio, 2012).

Lengua Ayuujk: “(...) yo pienso que **es el sentido de expresar lo que nosotros queremos decir** en nuestras lenguas indígenas cuando sea y lo que sea tú siempre tienes derechos, **los hablantes no pueden decir lo que quieren** sino lo que el Estado quiera, o sea, esos son digamos los conflictos que hay y los derechos que existen, si existe el derecho a la educación, primero le llamaron educación bicultural, luego educación bilingüe, y ahorita intercultural pero la práctica es otra **las leyes y los derechos pintan el paisaje hermoso y te endulzan el oído**” (Espinoza Villegas, 2012).

Lengua Mazateca: “(...) en nuestro pueblo pues, este, **se conoce cómo usos y costumbres**, no conocemos de derechos, **nunca hemos visto lo que son leyes para las lenguas**. Conocemos como usos y costumbres y nada más, la gente siempre y cuando va a juzgar algo, cualquier cosita **siempre se usa la lógica**” (Mendoza Filio, 2012).

Lengua Zapoteca: “Pues **el derecho de hablar, de seguir hablando**, nosotros reclamamos siempre **el derecho de ser respetados por la lengua que hablamos**, por nuestro origen, y reclamamos el derecho de ser iguales ante las leyes y ante cualquier institución, porque al igual que otras lenguas nuestra lengua consideramos que tiene el mismo valor, pero **lo que queremos es ser iguales que otras lenguas**” (Rubio Hernández, 2012).

Español de México: “**No sé, existe un instituto que se encarga de difundir y proteger las lenguas indígenas y no tenemos nada que sea así del español mexi-**

cano, no del español como lengua en general sino del español que hablamos en México. Por ejemplo, **en cuanto a protección de la lengua obviamente las lenguas indígenas están en desventaja por el número de hablantes pero pues tienen una institución, tienen un diccionario, tienen varios estudios y creo que en cuanto al español mexicano no tenemos ese tipo de protección**” (Cortés Sánchez, 2012).

2.5.2 Formación profesional

Un rasgo de similitud entre las *proposiciones argumentativas* de los jóvenes en UAM-I y las detectadas en jóvenes bilingües de otras instituciones como la ENAH y la UIEM, es la esperanza de que las IES alcancen un momento de transformación en el cual incorporen una perspectiva de la diferencia como rasgo enriquecedor –existente ya en las interacciones culturales cotidianas– y como recurso mediador en la impartición de saberes, sin jerarquías curriculares en la enseñanza de lenguas (inglés > español > lenguas indígenas) dada su importancia en el ámbito laboral:

Lengua Mazahua: “El modelo intercultural **se ha vivido todo el tiempo en un país como el nuestro de manera inconsciente (...) más bien, es usado** entre **aquellas personas intelectuales** o estudiosos de las culturas y sociedades humanas. El modelo intercultural **para mí no está en funcionamiento**, es un modelo que **se ha normado** a través de los poderes que rigen el Estado” (Ortega, Op.cit.)

Lengua Ayuujk: “(...) en México tienes derecho a no sé qué tanto, entonces dices «bueno ¿dónde queda todo eso?», no existe una praxis, o digamos, el español está perdiendo, yo digo, un tanto el terreno porque **el mercado por ejemplo ¿en qué lengua nos habla? en mercado de economía, pues en inglés**, no sé qué tanto más, incluso te lo insisten en la escuela, o sea, **hay una ideología de que si hablas inglés te ira súper wow, súper chido**, ya hay prestamos del inglés como eso del *chance*, dame *chance*, oportunidad, hay una mezcla entre español e inglés y veo cómo también el español va influenciando a otras lenguas también, **dice Cristal, un lingüista, que el país más poderoso siempre va a extender su lengua ¿por qué nos insisten tanto en aprender inglés? ¿A inducir en este campo de las potencias? tenemos que saber inglés porque es una potencia económica, si puede haber este trato de la igualdad de lenguas ¿por qué no hay gente que aprenda náhuatl? no, porque obviamente influye la cuestión de mercado**, de política, y muchas veces nos vemos en esa situación, la que beneficie más. Yo por ejemplo **tuve que entender a chaleco inglés, escribir, pensar, entender inglés, porque la escuela me presiona**. Por ejemplo, **en la UAM yo me metí a aprender inglés y alemán, por el interés de conocer otra lengua. En el inglés sólo me enseñaban a ser consumista, cómo pe-**

dir permiso, comprar, buy, para mí eso no me interesa a aprender ese lenguaje” (Espinoza Villegas, 2012).

Lengua Zapoteca: “(...)la educación indígena existe desde hace muchos años y no había un plan de enseñanza en lenguas indígenas, estaba el plan nacional y digamos que las escuelas de educación indígena que estaban enseñando en lengua indígena no estaban haciendo las cosas bien, **en algunos casos y de manera aislada algunos maestros estaban enseñando la lengua materna que ayudaba a fortalecer la lengua, son grupos digamos de la población civil los que en algún momento se han metido hacer este tipo de actividades pero no tiene que ver con instituciones** son grupos que en algún momento han hecho trabajos de fortalecimiento indígena” (Rubio Hernández, 2012).

2.5.3 Participación en el ámbito laboral

Los discursos reflexivos muestran un fenómeno recurrente: la distinción de tres modalidades temporales, a saber:

- 1) El tiempo relativo a un pasado común e ideal
- 2) El tiempo referente a un presente conflictivo e injusto
- 3) El tiempo que otorga a un futuro cercano la inminente revaloración de lo ancestral (Ortega, 2010)

Para el caso de los discursos reflexivos en UAM Iztapalapa, estos se instauran en una concepción del tiempo posible, del *tiempo urgente* según Scollon, Ron y Suzanne Wong (1995), pues:

Detrás del concepto de tiempo urgente está la idea de que aquello que yace en el futuro siempre es mejor que aquello que descansa en el pasado; esto se basa sólidamente en la creencia sobre el progreso [la cual] coloca a la vida y cultura humanas en una utópica línea que parte del distante pasado hacia el distante futuro. Se cree que aún debemos lograr todas nuestras metas; se percibe como natural querer llegar a ese futuro ideal tan pronto como sea posible. (Scollon, Ron y Suzanne Wong, 1995: 147)

En tanto, en los discursos reflexivos de los estudiantes bilingües se oscila entre una ‘Edad de Oro’ que “apunta hacia el pasado y considera el tiempo presente como un periodo degenerado” (Scollon, Ron y Suzanne Wong, 1995: 147) y un pre-

sente que no cumple con las expectativas del devenir histórico, pues el presente no tiende a ser justo sino cada vez más adverso.

La política del lenguaje no explícita sobre la funcionalidad de las lenguas extranjeras, y el español culto, es una conexión referencial para ambos discursos; se trata de un asunto comprobado en la realidad laboral de México, reflejado en la currícula universitaria y exigido para el contacto cotidiano. De este fenómeno dan cuenta, de igual modo que el ocurrido en UAM-I, las siguientes *declaraciones temáticas*:

Lengua Mazahua: “**Ahora que recién he egresado** de este plantel, pues me enfrento a **grandes obstáculos** ya que **no hay tanto campo laboral**” (Ortega, Op. cit.)

Lengua Mazahua: “[el buen camino del modelo intercultural] **lo veremos reflejado más adelante**, cuando **se nos brinde** campo de trabajo para poner en práctica lo aprendido en la universidad” (Ortega, Op. cit.).

Lengua Maya Yucateco: “(...)no creo en el hecho de que se tiene que conservar la lengua y que tiene que haber hablantes monolingües de maya nada más, no, y que estén aislados en alguna comunidad sino que simplemente sea, es casi imposible, **la globalización ya alcanza los últimos rincones**, no, entonces a fuerza te tienes, yo sé que ellos **tienen que aprender español porque es la lengua digamos franca** o la más usada en Yucatán pero a la vez, **de que aprenda español también aprendan maya, les va dar una, pues, una perspectiva**, este, más, digamos, bueno, **una perspectiva y además una ventaja ¿no?**” (Cortés Anastasio, 2012).

Español de México: “En el caso de **la alfabetización, es muy necesaria** para toda la población analfabeta ya que así adquieren **una herramienta para desenvolverse en el día a día**” (Cortés Sánchez, 2012).

Lengua Ayuujk: “(...) **hoy nos rige el mercado capitalista**, lo que nos presiona, dentro de las posibilidades que **puedes escoger está mandarín, inglés, francés entre comillas “francas”**, no sé por qué, pero así le llaman, habría que pensarle también que justamente por ser bonito esa lengua sea consolidada” (Espinoza Villegas, 2012).

Lengua Mazateca: “Sería bonito aprender las dos lenguas, tanto el mazateco como el español, **los niños tendrían más oportunidades**” (Mendoza Filio, 2012).

El tema de la política del lenguaje en las instituciones de educación superior es, pues, un asunto que no compete solamente a los estudiantes bilingües y que no se limita al entorno creado por las IES interculturales: es un asunto de la juventud mexicana en general.

Hay reflejo cuantitativo de ello en los indicadores del ‘Censo de Población y Vivienda 2010’, pues la expansión en la matrícula de educación superior, registrada en las dos últimas décadas, expresa un incremento significativo en el número de egresados. Sin embargo, el débil desempeño de la economía mexicana tiende a limitar la incorporación de los jóvenes profesionistas en la economía formal, pues en tanto las instituciones de educación superior ponen a disposición de la sociedad egresados a una tasa de 5.6% anual, la economía nacional crece a una tasa real promedio de 2.2% anual y la generación de empleos permanentes aumenta a un ritmo de 1.1% al año. (Ramírez del Razo, 2012: 94)

Esto implica que la economía mexicana actual carece de capacidad para generar suficientes empleos para los jóvenes profesionistas. Sumado esto a la complejidad reciente de egresar de una institución de corte “intercultural” el panorama es más sombrío, pues el ‘Censo de Población y Vivienda 2010’ reporta que en el país existe un total de 7 506 087 profesionistas y técnicos del que sólo 23% percibe entre cinco y diez salarios mínimos y apenas 10% gana más de diez. Dicho de otra forma: 5 064 796 profesionistas y técnicos (67.5% del total) laboran con remuneraciones inferiores a cinco salarios mínimos. (Ramírez del Razo, 2012: 94-96)

Las declaraciones temáticas sobre el problema de la baja proficiencia lingüística en español en UAM-I, y las proposiciones argumentativas sobre la atención de las lenguas originarias, como alternativa de desarrollo académico plural en los discursos de indígenas bilingües, muestran el interés de la juventud mexicana por retomar las labores de reconocimiento, aprendizaje y promotoría de las culturas nacionales –en todas sus manifestaciones e hibridaciones– como recurso de equidad social, con vistas a la mejora en la calidad de vida de los sectores más marginados del país.

2.6 La política del lenguaje explícita de UAM-I: significados no compartidos

Según el Centro Interuniversitario de Desarrollo (1993), la autoevaluación constituye un proceso amplio por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí misma a fin de analizar internamente su calidad total, su organización y administración:

(...) es un proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediabiles y correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. (CINDA, 1993: 60)

Con ello, a fin de detectar posibles debilidades e identificar áreas problemáticas en su estructura y administración, la UAM estableció su Legislación universitaria. Políticas Operacionales de Docencia como marco adecuado para la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje en aras de la excelencia académica. Aprobada en 2001, dicha legislación exige la autoevaluación de la institución en su apartado quinto sobre 'Planeación, programación y evaluación académicas', donde señala necesario:

5.5 Evaluar periódicamente las actividades académicas y de gestión universitaria para orientar la planeación de la docencia. (Portal UAM, 2013)

Dicho parámetro lo constituyen los 'Informes anuales del rector' sobre los logros, dificultades y metas apreciables en y desde la gestión correspondiente. Aquí esbozaré brevemente la problemática en relación a la planificación del lenguaje –venida, como se ha visto, desde lo cultural– en términos explícitos u oficiales.

En el tercer apartado de la legislación universitaria, correspondiente a 'Planes y programas' se estipula:

3.4 Garantizar que en todos los planes y programas de estudio se incorporen estrategias para el estudio y la comunicación a través de la lectura, la expresión oral y escrita y la adquisición de otras lenguas como elementos fundamentales de una formación universitaria. (Portal UAM, 2013)

De este modo, ha sido sistemática la urgencia planteada en la Rectoría General por atender los asuntos relativos a las habilidades de proficiencia lingüística. En este sentido, desde 2009 hasta 2012 hubo una incesante labor de reestructuración de

los servicios ofrecidos por la Coordinación de Lenguas Extranjeras (CELEX) y de la Coordinación de Vinculación Académica (COVIA).

La primera medida a implementar, fruto de la perspectiva global de desarrollo adoptada desde la reorganización de las actividades culturales, fue firmar convenios y abrir las fronteras para los alumnos de la UAM hacia otras universidades del extranjero, particularmente hacia la Unión Europea:

Con el fin de reforzar la movilidad social de sus estudiantes, la universidad se adhirió a seis redes: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Jóvenes en intercambio México-Argentina (ANUIES-JIMA), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (ANUIES-CRUE), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Conferencia de Rectores y Presidentes de las Universidades de Quebec (ANUIES-CREPUQ), Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Programa Académico de Movilidad Estudiantil-Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (PAME-UDUAL) y Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) por sus siglas en inglés); para ello, concretó convenios bilaterales. Por otra parte, se firmó el primer convenio para la generación de un Programa de Becas de Movilidad Internacional UAM-SANTANDER. (Informe anual del rector general, 2009: 22)

Esta nueva apertura internacional obligó –ignorando el asunto de la diversidad cultural en UAM-I con los parámetros lingüísticos que ello implica– a la Rectoría General a mirar un problema desde hacía tiempo presente:

En el ámbito académico, existen otras cuestiones que demandan atención y que habremos de considerar este año. Me refiero a la necesidad diseñar mecanismos de nivelación de los alumnos en cuanto a sus competencias en matemáticas y en lectura y escritura que les permitan cursar con éxito nuestros planes y programas de estudio, y que con ello logremos incrementar la eficiencia terminal. De igual manera, debemos crear las condiciones para el aprendizaje del inglés y otras lenguas para que nuestros egresados puedan competir en igualdad de condiciones, por empleos o por becas de posgrado en el extranjero. (Informe anual rector general, 2010: 28)

La indefinición presente en la frase “otras lenguas” podía resultar un resquicio desafortunado para la pretensión de la internacionalización. La mención sobre las “otras lenguas” está dada desde la legislación universitaria en el ya revisado apartado 3.4 y que puede significar la regionalización alternativa de la enseñanza de lenguas. Sin embargo la ambigüedad continuó hasta 2011:

Debemos continuar con los esfuerzos para establecer las condiciones que requieren los alumnos en el aprendizaje del inglés y otras lenguas. (Informe anual del rector general, 2011: 38)

Y así se empezó a delinear la ruta de la nueva política del lenguaje no-abierta al contexto socio-demográfico de las unidades de UAM, que en breve estaría consolidada en la currícula oficial de sus unidades, como fue el caso de la Unidad Iztapalapa:

El programa en Lenguas Extranjeras, el modelo de aprendizaje más avanzado del país, ya se encuentra en operación. (...) El reto mayor en los próximos años consiste en dar un seguimiento riguroso de los elementos centrales de la reforma educativa: las UEA optativas, en particular las optativas extradivisionales, el programa de tutorías para orientar las trayectorias curriculares de los alumnos, la formación en matemáticas, la habilitación de los alumnos para la comunicación en español, y el tipo de trabajo terminal exigido a los alumnos en los seminarios de investigación. (Informe anual de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Iztapalapa, 2009: 10-13)

A partir de 2009, la práctica docente se consideró prioritaria en las labores de reestructuración y aplicación de los nuevos programas:

Para dar continuidad normativa a estos propósitos, el Modelo Educativo de la DCSH se encuentra registrado en Consejo Divisional. El programa en Lenguas Extranjeras, el modelo de aprendizaje más avanzado del país, se encuentra completamente aprobado y en operación parcial, en cuanto a cobertura. (Informe anual de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Iztapalapa, 2010: 7)

Para 2011, en la Unidad Iztapalapa ya se consideraba prioridad dar seguimiento riguroso a los elementos centrales de la reforma, a saber: las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA) optativas, en particular las extradivisionales, el programa de tutorías para orientar las trayectorias curriculares de los alumnos; la formación en matemáticas, la habilitación de los alumnos para la proficiente comunicación en español, verbal y escrita, así como la adquisición de una lengua extranjera (no nacional) de modo obligatorio e incluido como UEA obligatoria. De este modo el programa en lenguas extranjeras de la CELEX se constituyó como:

(...) un modelo de aprendizaje de orden avanzado en el país[que] se encuentra en operación total en cuanto a cobertura de los programas y planes de estudio ya adecuados y/o modificados de las licenciaturas de la D-CSH, además de las otras divisiones académicas. La enseñanza de lenguas extranjeras en la formación de los alumnos de nuestra División, se ha venido solidificando y trabajando durante suficiente tiempo, de manera que frente al énfasis de los aspectos de flexibilidad curricular, corres-

ponsabilidad, vinculación entre la docencia y la investigación y la formación de habilidades básicas, el aprendizaje de una lengua extranjera y su inclusión como UEA es un rasgo esencial de cada plan de estudios de las licenciaturas de la D-CSHy de las otras divisiones. Esto ya representa una condición consolidada es 2011 y una expansión para el 2012. (Informe anual de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Iztapalapa, 2011: 10)

Así dispuesta y fortalecida por el respaldo curricular, esta política explícita del lenguaje ha generado recientes discusiones en torno a las implicaciones que sobre la identidad de la población universitaria juega.

Conclusión

La desorientación presupuestal del modelo neoliberal hacia la educación continua albergando, en sus más íntimos planteamientos, la idea de que la instrucción académica es un complejo inmaterial, de recursos “metafísicos”. Tal concepción está dada por el reflejo que los indicadores cuantitativos muestran sobre la cobertura y participación laboral de las IES en la economía nacional; una continuidad del sistema de valores predominante en el pensamiento político mexicano:

Nos encontramos, pues, en un marco en el que los juicios de valor, las consideraciones subjetivas, pueden y de hecho predominan sobre «los hechos subjetivos». La relación entre esos valores y los hechos objeto de consideración pasan obligatoriamente por el nivel de decisión pública, ya que son los dirigentes políticos quienes expresan los valores dominantes en un momento dado en una sociedad determinada. Ello implica una localización clara del decisor y una explicación del sistema de valores teóricamente (programa político) imperante. (Subirats, 1994:60)

Aún en la toma de decisiones de las cúpulas administrativas, el cálculo depende de los factores subjetivos de los decisores a cargo y entonces –en una equilibrada línea de causalidad– resultan afectaciones a nivel intersubjetivo más allá de lo previsto como descontento social, al punto de desatar, en esta recién etapa de la mundialización de las culturas, demandas en torno al fomento de la reflexión como elemento integral de la calidad de vida. Así, la educación superior es el espacio en donde éstas toman forma en renovadas propuestas de convivencia.

Si bien el tema de la deficitaria oferta laboral no compete exclusivamente a los egresados de las IES interculturales, su creación representa un claro mensaje gubernamental sobre la concepción que de las relaciones interculturales se tiene en la visión de Estado nación. Así como en la educación básica se instituyeron programas bilingües –con el recientemente añadido intercultural– la cobertura y oferta educativa en aras de la descentralización ha tomado el sendero de la retórica de la conservación y la revitalización etnolingüística del país pero, al mismo tiempo, ha contribuido a hacer notar lo otrora “oculto”: la creciente hibridación cultural que reconfigura las clásicas organizaciones regionales y socioeconómicas de la sociedad mexicana hacia nuevos horizontes de participación y movilidad política, en donde el escenario universitario comporta una reproducción a escala micro de dicha dinámica actual.

Analizar desde una perspectiva “de abajo hacia arriba” los impactos de una implementación política constituye un método enriquecedor –y un tanto agotador– para identificar los problemas que no han sido eficientemente resueltos por los administradores, en este caso, del sector educativo. Si bien la composición pluricultural de México no es un asunto que se pueda tratar propositivamente echando una breve mirada a las universidades del país, constituye un parteaguas importante en la definición de las organizaciones dedicadas a reivindicar la identidad y –aún más importante– a promoverla como recurso de adelanto intelectual y, por tanto, de potencial calidad de vida. Conocer los mecanismos ideológicos bajo los cuáles se aglutinan estos bloques históricos universitarios constituye una fuerte propuesta teórica para enfrentar la realidad externa a las aulas y así rastrear el seguimiento de las reflexiones gestadas en el marco de una política cultural hegemónica.

El interés en esta resistencia práctica y reivindicativa de los estudiantes hacia la política educativa y cultural ejemplifica las reconfiguraciones culturales que nutren desde siempre los espacios públicos de la sociedad; en el caso del ámbito universitario, la multiplicidad de cosmovisiones, intereses profesionales y modos de vi-

da confluyen naturalmente en el afán común del bienestar y ¿por qué no? de la libertad de pensamiento mostrada en esas actividades intencionales que se han abordado aquí bajo la propuesta del discurso reflexivo.

La labor de clasificar entre *declaraciones temáticas*, *definiciones* y *proposiciones argumentativas* permite notar una sistematización del problema de la diversidad desde la elaboración de un “estado del arte” de los intercambios comunicativos conflictivos, desde la perspectiva estudiantil informal, hasta la definición de una cotidianidad pacífica y productiva desde la visión estudiantil más institucionalizada. La argumentación sobre la equivocada estrategia pedagógica para tratar la proficiencia lingüística recupera parte de las declaraciones temáticas y definiciones, demandando un adecuado diseño ético de la relación entre lengua, cultura, identidad y desempeño académico exitoso.

Estas proposiciones argumentativas son los formatos flexibles y adaptables que logran trascender el ámbito universitario y enfrentar las circunstancias ideológicas actuales que, entre otros factores, alimentan la situación sociolingüística mexicana tratada aquí como *diglosia*. La fuerza de su argumentación propositiva se dispersa en los ambientes académicos, encontrando versiones antitéticas de sus conceptos amplios sobre las relaciones interculturales. Este último aspecto es el que ha detenido el auge en la difusión del pluralismo y equidad que persiguen los organismos –aún atomizados– a favor de la diversidad y que implican una revisión complementaria a la reorganización cultural de los dominios universitarios.

La fluctuante relación, entonces, entre la labor explícita para regular la identidad y la labor de facto para hallar caminos alternos a la oferta cultural ha sido más asequible a partir de la etnografía de la comunicación (o del habla) y, como último nivel de análisis, gracias a la propuesta del discurso reflexivo sociolingüístico. Una gran lección conceptual de este enfoque ha sido la desmitificación de una aparente estructura multicultural mexicana proporcional a la estructura multilingüe recientemente registrada por INALI; tal ecuación no es equitativa y genera fuertes discusio-

nes en torno a lo considerado hoy día como *identidad cultural*, ya que en el contacto lingüístico hay choques, innovaciones, abandonos, reivindicaciones y reconfiguraciones que no competen a la cantidad de lenguas presentes en un territorio, sino a los significados que sobre el devenir histórico y el actual estado de cosas se comparten en los usos del lenguaje: en y por los agentes de la intencionalidad.

Con lo anterior, los eventos interculturales abordados en esta investigación dejan ver que la identidad es una categoría que no puede considerarse estática, ya que en sí misma constituye un discurso de la posibilidad en el intercambio de las fluctuantes relaciones culturales que enmarcan la actual realidad social, justo como se muestra en los discursos reflexivos de las diversas organizaciones al interior de UAM-I.

Por tanto, mientras las universidades mexicanas –como el caso abordado mostró– mantengan como misión primordial la de contribuir al desarrollo cultural de la nación, habrá de seguirse un concepto amplio de *cultura* que involucre las actividades de la comunidad estudiantil como principal recurso de innovación en torno a lo considerado *interculturalidad*, más allá de las fronteras académicas que dotan al término de un sentido instrumental en tanto posibilidad de crecimiento económico dentro de la dinámica capitalista actual.

No se trata de ignorar el contexto global en el que México se encuentra inmerso, sino de reconstituir el tejido social partiendo de los saberes colectivos y cotidianos dotados de historicidad, desde los espacios locales hasta los macrorregionales, a fin de hallar expresiones alternativas sobre lo que la realidad nacional implica para sus ciudadanos hasta formar, de poco en poco, esos bloques históricos tan anhelados por los estudiantes universitarios y, quizá, por la sociedad en general.

CAP. III EVENTOS INTERCULTURALES AL EXTERIOR DE LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Introducción

Siguiendo la línea del llamado *enfoque cultural* (Muñoz, 2010), también en México varias universidades han emprendido una labor de concientización hacia el ya desbordado concepto de ‘interculturalidad’, cuyo afán difusor ha situado la discusión de la otredad enfáticamente en el tema indígena. La indefinición del concepto es tema bien sabido y la mayoría de los investigadores en el área educativa suelen apegar a lo planteado por la SEP y CGEIB (2007: 40-42) en cuanto a visión y objetivos del mismo, como un paradigma de convivencia armónica entre los grupos culturales del país. Sin embargo, una perspectiva crítica sobre este incipiente modelo ya asumido, ha sido recurrente en los eventos dedicados al análisis del contacto cultural, cuyos contenidos y dinámica sorprenden en cuanto emerge el entramado de actores involucrados en los espacios de difusión y diálogo propuestos por el gobierno mexicano pues, en esta ocasión, se trata de eventos de convocatoria abierta, trascendentes a la comunidad universitaria sin que en ello se anule la relación entre política educativa y difusión cultural.

Una visión etnográfica de la dinámica multicultural emprendida desde las universidades, de sus organizaciones emergentes y la mediación lingüística que en ellas figura, complementará la perspectiva presentada en el capítulo dos acerca de los procesos de resistencia a la oferta cultural de UAM-I, ocurridos en las aulas y espacios universitarios para finalmente mostrar, a modo de propuesta, una plataforma amplia para la política del lenguaje como parte integral de una política cultural. Con lo anterior, en este capítulo se revisará la estructura argumentativa de algunos testi-

monios metalingüísticos recopilados en eventos a favor de la diversidad cultural y su reconocimiento durante 2010 y 2012, así como propuestas en torno a la problemática de la educación intercultural a partir del discurso reflexivo intencional.

3.1 México ¿pluricultural?

Conviene aclarar la postura tomada en el desarrollo de esta investigación respecto a los términos *multiculturalismo*, *interculturalismo* y *pluralismo* desde sus fundamentos epistemológicos, hasta su reconstrucción conceptual en la praxis. A lo largo del escrito se han mostrado las definiciones adoptadas por diversos administradores del lenguaje en la educación en donde, recurrentemente, se omite una aclaración sobre lo comprendido como *convivencia en la diversidad a nivel regional y/o nacional*.

Si bien la propuesta y la reconfiguración constantes enriquecen la perspectiva de la complejidad social, hay fundamentos teóricos que gozan de vigencia al explicar, con lujo de detalle, lo ocurrido en los ambientes nacionales, proporcionando bases éticas claras sobre la inconsistencia entre los principios armónicos adoptados y el rumbo conflictivo de su implementación como política pública.

Según Warnier (2002), se ha llegado a aceptar el hecho de que “la humanidad está constitutivamente destinada a producir estratificaciones sociales, grupos que quieren conservar sus particularidades, distinción cultural, modos de vida y de consumo muy diversos “en función de un proceso continuo de mundialización de las culturas que se encarga de producir diferencias, es decir, el fomento de un ‘multiculturalismo’.

Visto de modo superficial –y atendiendo al uso dado en las formulaciones oficiales– el *multiculturalismo* presupone la existencia de varios grupos compartiendo un escenario lo suficientemente común y cercano para que la convivencia sea posible. Sin embargo, para que dicha relación sea respetuosa, se ha planteado un concepto de identidad tendiente a reconocer la especificidad. Una *política de la diferencia*:

(...) el desarrollo del concepto moderno de identidad, hizo surgir la política de la diferencia [en donde] cada quien debe ser reconocido por su identidad única. Pero aquí, el reconocimiento también significa otra cosa [pues] con la política de la dignidad igualitaria lo que se establece pretende ser universalmente lo mismo, una “canasta” única de derechos e inmunidades [mientras que] con la política de la diferencia, lo que pedimos que sea reconocido es la identidad única de este individuo o de este grupo [y es] esta condición de ser distinto la que se ha pasado por alto, ha sido objeto de glosas y asimilada por una identidad dominante o mayoritaria [convirtiéndose así en] el pecado cardinal contra el ideal de autenticidad. (Taylor, 1993: 61)

Este *multiculturalismo* reclama un equilibrio y un respeto igualitario hacia la diferencia de los diversos conjuntos humanos tomando como premisa un concepto de *identidad* estático y unívoco. Lo anterior se pone en duda al considerar que, en las relaciones socio-políticas, los grupos de poder asignan una identidad a los individuos promoviendo procesos de *identificación* contextual y fluctuante:

En el marco de la mundialización de la cultura, el mismo individuo puede asumir identificaciones múltiples que movilizan diferentes elementos de lengua, de cultura y de religión en función del contexto. (Warnier, 2002: 15)

Así, las culturas se organizan a partir de identificaciones en instituciones diversas y ese hecho vuelve complicada la aplicación de principios homogéneos para todos los casos. De lo anterior, se desprende cierta paradoja al tratar de ubicar el tipo de política de lenguaje que se implementó en México—a la cual se insiste en llamar *intercultural*— puesto que si en el *interculturalismo* se plantea un equilibrio y un respeto igualitario, no se pide el reconocimiento a la especificidad sino que, por el contrario, se promueve una *ceguera a la diferencia*:

(...) estos dos modos de política que comparten el concepto básico de igualdad entran en conflicto. Para el uno [el intercultural], el principio de respeto igualitario exige que tratemos a las personas en una forma ciega a la diferencia (...) Para el otro [el multicultural], hemos de reconocer y aun fomentar la particularidad. El reproche que el primero hace al segundo es, justamente, que viola el principio de no discriminación. El reproche que el segundo hace al primero es que niega la identidad cuando constriñe a las personas para introducirlas en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo (...) ese conjunto de principios ciegos a la diferencia – supuestamente neutral – de la política de la dignidad igualitaria es, en realidad, el reflejo de una cultura hegemónica. (Taylor, 1993: 67)

Considerando que la identidad “se define como el conjunto de los repertorios de acción, de lengua y de cultura que le permiten a una persona reconocer que pertenece a cierto grupo social e identificarse con él” (Warnier, 2002: 15) la paradoja del multi e interculturalismo sólo es tal si partimos de una noción unitaria de identidad; sin embargo, la duda persiste al enfocar este fenómeno al ámbito mexicano pues, al juzgar por los planes de estudio y la política de lenguaje vigentes, parece haber una tendencia a resaltar las diferencias y retomar, por ende, una noción estática y uniforme de *identidad* que no atiende las constantes dinámicas de la *identificación* con los otros.

Si el *multiculturalismo* es una suerte de organización política que se da de modo natural en tanto el contraste siempre es parte integral de la interacción cotidiana, una alternativa consciente al fomento de la diferenciación sería, por tanto, aquella en donde se tolere la otredad sin que en ello prevalezca una ceguera a la diferencia, como propone el *interculturalismo*. Esta opción se ha planteado como un esfuerzo por ejercer la tolerancia en el *dejar ser* para que el otro también *sea*; se habla entonces de un *pluralismo* tolerante que “*afirma* que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su ciudad política.” (Sartori, 2001:23)

La opción pluralista pretende fortalecer al Estado en la unidad de la diferencia medida; la diversidad es un bien dosificado, inmerso en la regulación en donde la acción de homogenizar es un mal, pero la de asimilar es un bien porque combate la desintegración:

El pluralismo aprecia la diversidad y la considera fecunda. Pero no supone que la diversidad tenga que multiplicarse, y tampoco sostiene, por cierto, que el mejor de los mundos posibles sea un mundo diversificado en una diversificación enteramente creciente (...) el pluralismo defiende, pero también frena la diversidad. (Sartori, 2001:66)

Con ello, la versión americana del multiculturalismo niega el pluralismo al rechazar el reconocimiento recíproco y haciendo prevalecer la separación sobre la in-

tegración; cabe preguntarse, a lo largo de toda esta investigación, si en el caso mexicano está presente dicha visión de Estado.

Por lo pronto, el problema del reconocimiento a la autodeterminación emerge tanto en el multi como en el interculturalismo, encontrando en el pluralismo la aparente respuesta conciliadora ante el temido “desmembramiento” político, iniciado por la filiación cultural y que incurre en un enorme error categorial, pues:

La igualdad que se invoca aquí no es entre seres humanos (...) Atribuir a todas las culturas “igual valor” equivale a adoptar un relativismo absoluto que destruye la noción misma de valor. (Sartori, 2001:84)

3.1.1 Etnicidad y lenguaje

Entonces ¿bajo qué parámetros tendemos a agrupar las diferencias? Desde una óptica psicológica humanista, todo indica que las sociedades humanas orbitan en torno al ‘poder’. Éste representa todo un valor de tal suerte que, no desearlo, sería el equivalente a vivir fuera de la norma; los individuos con poder tienen ciertas cualidades a alcanzar, cierto tipo a imitar, lo cual nos lleva a considerar los llamados *estereotipos* consistentes, según Allport, en una “creencia exagerada asociada a una categoría [cuya] función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación con la categoría.” (Allport, 1954: 191)

De lo anterior, se sigue que las cualidades “anheladas” por un determinado tipo de persona se sustentan en ideas y formulaciones sobre el status que puede lograrse al imitar tales categorías; se trata de prejuicios con tradición, plenamente justificados en el deseo de reconocimiento:

Si consideramos las ideas estereotipadas exclusivamente bajo el aspecto de opiniones de grupo, se nos muestran como componentes de la cultura social, los cuales pueden ser transmitidos como tales de generación en generación y cuya explicación hay que remontarla consecuentemente a la historia de dichas ideas (Heintz, 1968: 54)

Son las categorías sociales y los tópicos (lengua o raza) quienes componen la cultura de los grandes grupos, motivo por el cual se han convertido en fenómenos masivos:

(...) existe un grupo de seres humanos que pueden identificarse por ciertos rasgos faciales y que, por razones de nacimiento, constituyen una cierta amenaza para el resto de la humanidad y a quienes por este motivo el resto de la humanidad tiene derecho de hacer el vacío, castigar y hasta destruir. (Dunham, 1956: 105)

Para Heintz (1968: 143) esto representa una dificultad pues, pensar en una rebelión como una alternativa de conducta frente a los prejuicios, presupone una autoconciencia y el choque efectivo contra el otro grupo, es decir, presupone la no identificación con la norma. Por ello, lo “natural” o esperable en el desarrollo de las relaciones humanas es asumir características físicas o subjetivas de un grupo hegemónico como parámetro de superioridad, en una exacerbada conceptualización sobre lo que por siglos se ha ubicado como ‘racismo’: una inevitable atomización a merced de las creencias colectivas sobre lo “superior”.

Los mitos acerca de las razas inferiores y de los que biológicamente son ineptos están, evidentemente, calculados para demostrar que no puede haber igualdad económica ni social para la humanidad [y entonces] justificar el poder de unos pocos sobre la mayoría. (Dunham, 1956: 34-35)

A este respecto, el multiculturalismo también es racista debido al separatismo automático que le caracteriza; por ello, en las discusiones antropológicas sobre la organización de las diferencias socioculturales, una *identidad racial* es biológica, basada –primeramente– en el color de la piel, mientras que *raza* es un concepto que sobrepasa el de etnia, reservándose actualmente lo “étnico” en sentido neutral, mientras que *raza* y *racial* son ya adjetivos descalificantes. Lo étnico, en cambio, refiere a un sentido de pertenencia grupal, a la filiación intersubjetiva tejida a partir de la intencionalidad primitiva, luego derivada, de modos de vida compartidos. En suma, se trata de una guía primordial para el comportamiento humano que va más allá de variables religiosas, nacionales o clasistas. (Fishman, 1972: 179)

El concepto de *etnicidad* se está convirtiendo cada vez más en un concepto analítico necesario en las ciencias sociales, que comienza a desplazar las concepciones autorreferenciales de cultura:

(...) la etnicidad implica que la identidad se construye por la autoadscripción de los miembros al grupo y por la heteroadscripción de los miembros cuando reconocen al grupo desde fuera. La categoría de etnicidad nos permite entender que lo que identifica a una comunidad no son los rasgos culturales objetivos, sino los que cada miembro selecciona, a través de la percepción subjetiva que hace de éstos; por eso no basta con pertenecer a cierto grupo para identificarse con él. (Mercado y Hernández, 2010: 243-246)

Este concepto es indispensable para la diferenciación de grupos que comparten contextos multiculturales y multilingüísticos, y particularmente ayuda a entender la crisis de los sistemas sociales y los problemas que plantea hoy día la autonomía indígena. (Rebolledo, Nicanor (2005: 54)

Un rasgo negativo de lo étnico consiste en limitar la capacidad creativa y argumentativa de los sujetos culturales en una especie de determinismo que sólo puede superarse a partir del cuestionamiento ético de las creencias en torno a los símbolos relevantes, es decir: una constelación social limitada en su contacto con el mundo exterior, limitada en su conciencia individual; limitada en libertad, pues no hay posibilidad de modificar lo “ya dado” en términos de nacimiento y enseñanza, en términos de contacto cotidiano y relaciones sociales a largo plazo (Fishman, 1972: 180).

El cuestionamiento de las creencias sobre el conocimiento aprendido y, por tanto, de las actitudes discriminativas hacia los tópicos de lengua o raza, deviene en *saber*: “una forma de creencia verdadera y justificada en razones [y que puede devenir en] una guía acertada para la práctica” (Villoro, 2002: 18). En caso contrario, cuando las creencias no se someten a juicio empírico, se convierten en el alimento del prejuicio en tanto éste “se opone por principio a toda tentativa de desenmascaro y se resiste a toda formulación matizada personalmente”. (Heintz: 1968: 59)

El lenguaje, en este sentido, es una poderosa herramienta para la cuestión ética dado que entraña la acción intencional de construir y también de destruir para –nuevamente– construir significados. Sin embargo, tal facultad no juega un papel consciente en el mundo en tanto no es un elemento procurado sino, por el contrario, regulado de acuerdo al código, registro o estilo de habla en una determinada comunidad lingüística; esas creencias generalizadas y transmitidas por imitación y socialización –al igual que la etnicidad– son capaces de postular una “lengua oficial” en atención al conglomerado de rasgos simbólicos denominado “conciencia nacional”.

Por tanto, la relación abierta entre sociedad y lengua puede llevarse a cabo de modo crítico –éticamente razonado–si se asume que, al igual que un ser vivo, el lenguaje requiere asistencia dado que no se trata de una abstracción intelectual que regula variedades léxicas, realizaciones fonológicas y gramaticales en diversos estratos sociales y geográficos; es, por el contrario, una verdad existente y palpable que puede verse dotada de afección y dedicación. Se trata de un modo de vida profundamente arraigado: la *identidad etnolingüística*. (Fishman, 1997:59)

Cabe mencionar-nuevamente- que la *identidad* es una cualidad dinámica y fluctuante apoyada en el fenómeno de la *identificación* como recurso mediador. Así, hay casos de grupos culturales que hablan la misma lengua materna y ostentan identidades étnicas diferentes debido a factores como: clase social, filiación política o religiosa y adscripción regional. Lo anterior significa que no existe una relación mecánica entre lengua y etnicidad pues hay muchos ejemplos de grupos étnicos con lenguas diferentes, así como casos de grupos étnicos diferentes con una lengua común, donde las diferencias étnicas no siempre hallan paralelismo en las diferencias lingüísticas. Siendo así, la etnicidad no es una identidad dada por naturaleza, sino una identificación que se crea a través de la acción social. (Rebolledo, 2005: 57-59)

Con lo anterior, el *nacionalismo* puede entenderse como un modelo estático que pretende agrupar a individuos bajo símbolos, compromisos ideológicos y organizaciones que les sirvan de instrumento para alcanzar una unidad social aparente-

mente menos étnica, dotada de una movilidad en donde la homogeneidad y la diversidad se organizan e institucionalizan en un nivel simbólico trascendente a la familia o a la propia comunidad. (Fishman, 1972) Así, la etnicidad se mantiene latente bajo el disfraz de la diversidad y el pluralismo, pues las nuevas tendencias culturales marcarán un eje relativamente intacto por los símbolos nacionales; un eje erguido sobre ese nivel de abstracción social al que muchos antropólogos refieren como “cultura” y que promueve –convenientemente– que los movimientos en defensa de la identidad se perciban como caminos alejados de la racionalidad y perjudiciales para las políticas unificadoras de las naciones. Es decir, un nacionalismo sin consideración para la identidad etnolingüística en conjunto.

3.1.2 La relación sociedad mexicana y etnicidad

En muchas sociedades se confunde la diversidad cultural con el color de la piel: México no es la excepción. El racismo mexicano ha sido pronunciado y ubicuo, acentuado por el culto al mestizaje como categoría abstracta.

Desde el siglo XX–con el advenimiento de la Revolución de 1910–se elaboró un nuevo proyecto de unidad nacional que postuló a ‘la raza cósmica’ como baluarte de la realidad mexicana, considerando al ‘mestizo’ como representante de la herencia indígena e hispana. El mestizo se propuso como la categoría del ser superior exento de las características “monorraciales” del indio aislado en su etnicidad y, según Carlos Monsiváis, se trataba del ser cósmico que iluminaba el destino de América Latina y por mestizo se entendía “al que, culturalmente, ya no era indio, y lo que es en un principio el reconocimiento de un hecho de la infinita, incesante, interminable mezcla racial, se vuelve un mirador desde donde se aprecia la inferioridad de los indígenas.” (Sánchez Rebolledo, 1992: 50)

La construcción de un Estado nacional fue una constante preocupación de los intelectuales mexicanos; la mayoría coincidió en afirmar que la tarea principal era formar una población con una cultura común y homogénea, que tuviera el español como lengua vernácula. (Olguín Martínez, 1998: 98) Se crearon así las bases ideológicas para la construcción de una identidad mestiza sustentada en la raza, cultura y lenguaje común: se forjó la noción del México mestizo, popularizando la alegoría de la homogeneidad cultural y racial.

Fue José Vasconcelos quien formuló la idea de la ‘raza cósmica’ como nueva mezcla racial que debería prevalecer y fortalecer a México; ésta se basaba en tres elementos fundamentales, a saber: 1) que en el país se profesara la fe católica, 2) que se hablara la lengua castellana y 3) que se tuviera una cultura hispana y latina:

En ese proceso de homogeneización, la población «india» debería desaparecer, en tanto que la blanca debía ser absorbida. En su discurso [Vasconcelos] expone prejuicios raciales contra la población indígena; del mismo modo las lenguas indígenas debían desaparecer o considerarse de menor importancia. (Olguín Martínez, 1998: 98)

Este culto al mestizaje, aprobado y emprendido oficialmente desde la llamada educación rural y las *misiones culturales*, entraña una sociedad racista cuyo entendimiento de la diversidad sigue siendo excluyente–multicultural en un sentido negativo–y cuyo campo de agresión son las clases populares. Es pues un racismo apoyado cotidianamente en la publicidad comercial del mercado libre; por el hecho de que los triunfadores en casi todos los ámbitos son ostensiblemente los “no nacos”:

Uno de los obstáculos a la diversidad es un hecho contundente: el racismo tiene un éxito agregado al convencer a sus víctimas de que, efectivamente, sus características son fatales y son, por lo mismo, limitaciones psicológicas, culturales, laborales, económicas y de temperamento. La idea condenatoria (tauto-inculpatoria) de lo naco ha repercutido en la psicología popular como el freno brutal que prolonga, renovándolo, el prejuicio contra el indígena y el pobre. (Sánchez Rebolledo, 1992: 51)

En esta línea, la implementación de la política indigenista fue el resultado de una política nacionalista que, en una famosa frase pronunciada por Lázaro Cárdenas –entonces presidente de la República– en Pátzcuaro, Michoacán durante la celebra-

ción del *Primer Congreso Indigenista Interamericano* de 1940, dejaba ver la posición del Estado mexicano en torno a la diversidad cultural: «nosotros debemos mexicanizar a los indios, en vez de indianizar a México», lo que en la práctica significaba la eliminación de las identidades asociadas a la población considerada india. (Olguín Martínez, 1998: 99)

En México, Estado y nación no coinciden, por ello la opción del Estado ha sido la de construir a la nación ignorando la alternativa política contraria de ajustar el Estado a las características nacionales y étnicas de la sociedad: una perspectiva pluralista amplia.

Tomando esta perspectiva pluralista, el mestizaje es una cualidad extendida a toda la población, desde aspectos biológicos hasta culturales, enriqueciendo la idea de país. Para Monsiváis, la concepción otrora asumida del mestizo como el crisol en que se funde el todo y se vuelve homogéneo, parece estarse diluyendo en la sociedad mexicana actual:

La idea de una raza cósmica creo que se ha diluido objetiva e intelectualmente (...) al hacer plural al mestizo podemos reivindicarlo con más nitidez, con más profundidad que al hacerlo mítico o al hacerlo un estadio de llegada. Para mí, el mestizaje es un punto de partida y no un punto de arribo o llegada. (Sánchez Rebolledo, 1992: 51)

La pluralidad, entonces, se ha convertido en el eje de los movimientos democráticos del mundo y México no es ajeno a esa transición.

3.2 El reconocimiento a las diferencias

La propuesta del moderno Estado democrático entraña una recomposición plurinacional. Hay quienes consideran que “el grado de civilización alcanzado por un Estado se relaciona con su capacidad de integrar armoniosamente diversas culturas, razas, lenguas o religiones” (Olguín Martínez, 1998: 102)

Teóricamente, México es un Estado de base federal en el cual los mexicanos se perciben como individuos pertenecientes a una comunidad nacional –aún con su

vasta diversidad– y en donde dicho sistema se constituye en un dique proteccionista de los pueblos indígenas pues evita, o disminuye, la intromisión del Estado como portavoz de la idea nacional hegemónica:

El federalismo, claro está, representa un fuerte grado de descentralización y disminución del poder del Estado central; sobre todo cuando se reconocen en los textos constitucionales los derechos colectivos de los pueblos indígenas –circunstancia que no se ha concretado en México, pues su federalismo sólo es teórico. (Olguín Martínez, 1998: 102)

Sin embargo, en México, desde los años cuarenta, los pueblos autóctonos aún son materia del indianismo burocrático de un Estado paternalista el cual, a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) –hoy CDI– busca integrarlos en la sociedad nacional, rescatando su cultura como folclor, atendiendo a sus reclamos económicos, sociales y políticos en tanto que ciudadanos, eludiendo su condición identitaria.

Esto es parte de lo que Sartori llama ‘política de trato preferencial’: una suerte de política correctora y de compensación capaz de crear, o recrear, “iguales oportunidades” con iguales posiciones de partida para todos. Tenemos así la denominada ‘acción afirmativa’ (*affirmative action*) cuyo objetivo en México:

(...) es borrar las diferencias que perjudican para después restablecer la *difference blindness* (la ceguera a las diferencias) de la ley igual para todos [donde] el objetivo sigue siendo el “ciudadano indiferenciado”. (Sartori, 2001: 87)

La política indigenista de México no es, entonces, una ‘política del reconocimiento’ en tanto las diferencias que interesan a ésta no son consideradas injustas y, por consiguiente, a eliminar. Son, por el contrario, diferencias injustamente desconocidas y susceptibles de valorar y consolidar –como es el caso de la identidad originaria. El objetivo de la política del reconocimiento es establecer la categoría de “ciudadano diferenciado” para lograr un Estado sensible a las diferencias (*difference sensitive*) que separa y mantiene separados a sus ciudadanos; rumbo que en México no ha sido el elegido en términos de reivindicación sino, como se ha visto, de asimilación.

Así, este indigenismo integracionista, aunado a la presión del racismo creciente y la ubicación del campesinado como protagonista de lo rural, diluyeron durante casi todo el siglo XX la presencia social y política de los pueblos originarios, quienes sólo reaparecen con fuerza en la última década de la centuria, aglutinados en torno a la reivindicación de sus derechos autonómicos. (Bartra, 2004: 86)

En el caso de la *affirmative action* –implementada en los hechos de la educación– se trata de discriminar para luego borrar discriminaciones y, por tanto, homogeneizar. En el caso de la política del reconocimiento –propuesta desde el discurso oficial en los planes curriculares– no se discrimina para contra-discriminar (y, por tanto, borrar), sino que en cambio se discrimina para mantener las diferencias:

(...) en ambos casos se activa una reacción en cadena perversa: o que los discriminados soliciten para ellos las mismas ventajas concedidas a los otros o que las identidades favorecidas por la discriminación demanden para sí cada vez más privilegios en perjuicio de las identidades no favorecidas. (Sartori, 2001: 89)

El tema étnico ha estado en la agenda global, sobre todo desde el sismo de 1985 y la crisis económica de esa década, pues dichos eventos hicieron a México merecedor de una mayor cooperación internacional, dejando el Estado espacios a la promoción civil, a numerosos organismos eclesiales y paraeclesiales:

Así, los indios devienen paradigma de "grupos vulnerables" y objeto de asistencia, pero también, y en el mejor de los casos, materia de acompañamiento solidario. Y los proyectos de educación, salud, alimentación, vivienda, y en menor medida, ahorro, crédito y producción, se multiplican. No es casual, entonces, que el 'Foro Internacional de Matías Romero' se refiera a los "derechos humanos", caros a la cooperación, y haya sido convocado por organizaciones de base, como la 'Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo' (UCIZONI), a la par que ONG como el 'Equipo Pueblo'. (Bartra, 2004: 91-92)

En la medida en que estas rutas discriminantes han triunfado, se ha gestado una creciente conflictividad social pues las distinciones crean desfavorecidos que protestan y entonces demandan contrafavores, o bien, favorecidos no aceptados y consecuentemente rechazados por su propia comunidad.

3.3 Los movimientos en torno a la reivindicación político-cultural

El rumbo histórico del reconocimiento cultural ha sido la invención o visibilización de una entidad que pueda declararse minorizada para así “desencadenar las reivindicaciones colectivas de los desconocidos que antes no sabían que lo eran.” (Sartori, 2001: 92)

La lucha de los originarios por su reconocimiento y, en consecuencia, su emancipación de las redes del poder, ha sido larga y profunda. En principio, la estrategia se concentró en un aspecto tangible y objetivo de la problemática nacional: el tema agrario, la propiedad de la tierra y su consecuente explotación; los campesinos gestados por la Revolución entraron paulatinamente en la horma institucional con el agrarismo hecho gobierno pero, el caso de los indígenas del siglo XX, siguió un rumbo distinto a pesar de los esfuerzos del INI por reinventarlos tras los tiempos de paz.

Bartra (2004) registra –en detallada crónica– el devenir de las organizaciones campesinas e indígenas en busca de la autonomía, entendida como el derecho a la autodeterminación y a la autogestión, sin que ello exija un divorcio con el Estado.

Retomando el seguimiento histórico dado por Bartra, el presente análisis se enfoca no en mencionar el orden de los eventos cronológicos relevantes, sino en detectar los rasgos coyunturales que esbozaron la actual naturaleza de los eventos interculturales que atañen a este capítulo.

Para ello, el análisis de coyuntura propuesto por Osorio (2001) permite pensar la realidad social como una totalidad compleja, analizada tras una adecuada estructuración de factores socioculturales, económicos y políticos que permite la posterior integración con vistas a la unidad interpretativa deseada. Tal paradigma resulta provechoso al presentar la flexibilidad teórica y metodológica que posibilita el tránsito por las dimensiones de *espesor*, *tiempo* y *espacio* y, dentro de uno de estos niveles, a los distintos factores que le conforman.

3.3.1 La coyuntura como exigencia de la otredad en México

Existen tres dimensiones fundamentales para estructurar una determinada realidad social, a saber: 1) los espesores o capas, 2) el tiempo y 3) el espacio. Estos tres niveles, se pueden esquematizar del siguiente modo:

TABLA 9
Dimensiones y niveles de análisis

Espesores o capas	Dimensión temporal	Dimensión espacial
nivel superficie	tiempo corto	local
nivel medio	tiempo medio	regional
nivel profundo	tiempo largo	macrorregional

Fuente: (Osorio, 2001: 39)

- 1) **Los espesores** son una “sedimentación de capas que van de las más visibles, las de superficie, a las más ocultas y profundas” (Osorio, 2001: 39). En la *superficie*, la realidad social es multimodal mientras que el ordenamiento del espesor *profundo* reclama el retorno al espesor de superficie, a fin de teorizar acerca de las circunstancias y características del fenómeno a tratar.

En este caso de estudio, la categoría de superficie es el fenómeno de la *interculturalidad* como política educativa, mientras las categorías elegidas para acceder al espesor profundo son: *identidad cultural* y *lengua* como componentes clave de la *etnicidad*.

En este espesor profundo son recurrentes las explicaciones sobre la desigualdad social que adjudican al Estado la promotoría de la diferenciación cultural excluyente. Aquí, el discurso se ha construido en torno a los procesos de cambio social enmarcados por prácticas discriminativas hacia “lo ajeno”. Los impactos de este fenómeno encuentran un sitio seguro en las creencias estereotipadas sobre los usos lingüísticos en detrimento de las lenguas indígenas, situación que puede considerarse ya como parte de la psicología popular de la sociedad mexicana en general –nivel profundo del espesor–, pues al interior de la misma es en donde se fomentan estas

conductas tendientes a la hegemonía del castellano –y del inglés– como culturas de poder.

- 2) En cuanto a la **dimensión temporal**, la realidad social es una unidad de tiempos sociales distintos que se encuentran a merced de procesos operantes a corto plazo, así como de otros que adquieren su sentido y dimensión sólo en el largo plazo. Por ello, la noción del *tiempo social* –diferencial, heterogéneo y discontinuo– es distinta a la del *tiempo cronológico* –lineal, continuo y homogéneo–, siendo el tiempo social el relevante en esta investigación, ya que:

“Se dilata y se condensa [pues] Hay momentos societales en que el tiempo parece transcurrir lentamente [y] En épocas de cambio social, a su vez, avanza de manera acelerada.” (Osorio, 2001: 45)

Para las categorías *de identidad cultural y lengua*, el tiempo social –a su vez– toma características de lo que Osorio llama el *tiempo en espiral*, en el cual:

Hay un semicírculo de alejamiento y otro de permanente retorno, pero que nos regresa a un estadio diferente, no forzosamente mejor –simplemente distinto– que el anterior. El cuestionamiento a las nociones de progreso presente en la visión lineal del tiempo, así como a la cultura de la futilidad son algunos de los fundamentos que dan vida a esta percepción. (Osorio, 2001: 48)

En esta espiral, la interculturalidad como modelo educativo que invoca las categorías de lengua y cultura es el semicírculo de alejamiento pues –en la propuesta del siglo XXI, por parte de la SEP y CGEIB (2007) – se inicia considerándole salvaguarda de la identidad y, por tanto, de reconocimiento aún a pesar de las críticas de los usuarios hacia sus administradores. Posteriormente, el semicírculo de retorno se integra por la discursivamente abandonada estrategia bilingüe del siglo XX –relacionada con una desafortunada labor del Estado hacia el sector indígena– pues ante la falta de resultados positivos, o a favor de los hablantes, las prácticas escolares bilingües se interpretan como un modo más de distracción y persuasión para no advertir un renovado proceso de homogeneización cultural.

Sobre este tema, el espesor profundo se nutre de evaluaciones predominantemente negativas, con formulaciones estereotipadas sobre la verticalidad del modelo intercultural –bicultural de fondo– y de las relaciones socioeconómicas desiguales que de él se derivan en el espesor de superficie.

- 3) Sobre la **dimensión espacial**, ésta remite al vínculo sociedad-naturaleza en espacios geográficos determinados a fin de analizar el despliegue heterogéneo de las diversas organizaciones económico-sociales y –en este caso– culturales. Esta dimensión presenta tres niveles de análisis, a saber:

“procesos societales que reclaman espacios macrorregionales; otros que se despliegan en espacios regionales, y otros más, que se desenvuelven en espacios locales”. (Osorio, 2001: 52)

Para el caso de México y el tratamiento a la diversidad cultural, el espacio de acción se torna macrorregional a manos de organizaciones indígenas concentradas en reuniones multitudinarias en un periodo temporal –en sentido cronológico– muy breve, tal como registra Bartra (2004).

Según este investigador, en Puxmecatán, Oaxaca –estado con enorme presencia originaria– se celebra el ‘Primer Encuentro de Organizaciones Indígenas Independientes’, realizado en 1980; la segunda entrega de este encuentro se realiza en Cherán, Atzicurin, Michoacán, estado que recientemente ha dado mucho de qué hablar en torno a la necesidad de cambios curriculares en la educación. Seguido de ello, a fines de los ochenta –en conmemoración del medio milenio de indianidad impuesta– se celebra en Matías Romero, Oaxaca, el ‘Primer Foro Internacional sobre Derechos Humanos de los Pueblos Indios’, con alrededor de 600 participantes de 96 organizaciones de 14 estados y 23 grupos étnicos. Participan también delegados de Guatemala, Honduras, Perú y Bolivia, representantes de universidades y ONG. En este foro se acuerda realizar la ‘Campaña Mundial 500 Años de Resistencia Indígena y Popular’ y, en marzo de 1990, se celebra en Xochimilco, Distrito Federal, la segunda entrega de este foro en donde se promueve, para julio del mismo año, la constitución

del 'Consejo Mexicano 500 Años', del cual forman parte veintitrés organizaciones indígenas, campesinas y populares de base, pero también ONGs y académicos. Finalmente, citada por el 'Consejo Mexicano 500 años', se celebra en Milpa Alta la 'Primera Asamblea Nacional de Organizaciones y Pueblos Indios', de donde surge el 'Frente Nacional de Pueblos Indios' (Frenapi), todo esto según el análisis de Bartra (2004: 90).

En un rango de sólo diez años, al surgimiento del Frenapi antecedieron reuniones con la presencia de media República Mexicana constituida de población originaria; un hecho sin precedente que merece retomar la noción de *tiempo corto*, relevante para este análisis –a diferencia del tiempo *medio* y *largo*– en tanto aquí empieza a surgir la denominada *coyuntura*, en la cual:

(...) se produce una condensación particular de tiempo social en un tiempo corto, y en la que los procesos sociales, económicos, políticos y culturales se concentran en el campo político. (Osorio, 2001: 50)

Así, para la década de los noventa, la plataforma indígena estaba definida en toda una estrategia política, integrada por demandas como:

- 1) Derecho a la autonomía y a la autodeterminación
- 2) Derecho a la identidad cultural
- 3) Derecho a la tierra y a los recursos naturales
- 4) Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio (Bartra, 2004: 90)

El 'Consejo Mexicano 500 años' resulta ser una organización abierta y de amplia convergencia que llama a "impulsar la unidad [...] de los pueblos indios con los sectores campesinos, obreros y populares" (Consejo Mexicano 500 años, 1991; citado por Bartra, 2004: 90) Con esto, la relación entre las dimensiones espesor de superficie y tiempo empieza a definirse como *coyuntural* en tanto:

Hablamos de coyuntura cuando nos referimos al nivel más inmediato de la realidad social, al espesor de superficie, y a un segmento de tiempo corto específico, aquel en donde se condensa el tiempo social. Una coyuntura, por tanto, es un cruce entre aquellas dos dimensiones y niveles de la totalidad social. (Osorio, 2001: 70)

Con este organismo, la coyuntura empieza a eliminar –en mayor o menor medida– la opacidad de la superficie, ganando ésta en capacidad para develar los procesos estructurales; es decir, la estructura, en tanto ideología crítica acerca de la reivindicación cultural y política del sector indígena, empieza a irrumpir en la superficie societal y en la “estabilidad” gubernamental, como resultado de un proceso histórico de reivindicación:

(...) una coyuntura es una condensación particular de espesores de la realidad y de tiempo social, en la que los procesos profundos y de larga duración están presentes más intensamente en la superficie y en el tiempo corto. (Osorio, 2001: 71)

La condensación del tiempo social es mayor en periodos de crisis, sobre todo si éstas alcanzan el rango de crisis revolucionarias con vistas a modificar las estructuras de la sociedad; se trata de momentos históricos particulares y no permanentes. Sin embargo, es posible que en ese caos se intensifique la lucha por el poder político y entonces surja una disputa por la *hegemonía* en tanto:

La hegemonía, como capacidad para unificar la voluntad disgregada por el capitalismo de las clases subalternas, implica una tarea organizativa capaz de articular diversos niveles de conciencia y orientarlos hacia un mismo fin. (Portantiero, 1981: 86)

Tales movilizaciones históricas hicieron peligrar la hegemonía del partido en curso; la estrategia fue bien advertida por el gobierno salinista de aquel entonces y, según Bartra (2004: 90), en 1990 por órdenes de Los Pinos, la Confederación Nacional Campesina (CNC) convocó a formar un ‘Congreso Indígena Permanente’ (CIP) orientado contra el Frenapi. De este modo, muchas organizaciones autónomas afiliadas al ‘Convenio de Acción Unitaria’ (CAU) se incorporaron igualmente al ‘Congreso Agrario Permanente’ (CAP) –ambos de iniciativa Salinista–, y algunos integrantes del Frenapi, como el ‘Frente Independiente de Pueblos Indios’ (FIPI), dudan y también convocan a la formación del CIP junto a la Sección de Acción Indigenista de la

CNC, la Coordinadora Nacional de Pueblos Indios (CNPI) y otras. Así, el CIP fue creado formalmente en octubre de 1991 y, al igual que a los campesinos, Salinas le ofreció recursos multimillonarios a través de un ‘Fondo Indio’, maniobra gubernamental que funcionó según lo esperado pues, así como el CAU campesino no pudo sobrevivir al CAP, también el Frenapi dura poco. (Bartra, 2004: 90)

3.3.2 La última coyuntura de la oleada indigenista

Un año después de la oleada de sucesos mencionada, los hechos del 12 de octubre de 1992, día en que fueron conmemorados los quinientos años del “descubrimiento” de América, ratificaron la resistencia del sector indígena así como el punto más álgido de los eventos coyunturales previos:

(...) el Zócalo de la ciudad de México se llena de contingentes variopintos y desbaldados que incluyen desde concheros emplumados hasta un mitin del Consejo 500 años... ; peregrinos de todo el país abarrotan la Basílica de Guadalupe donde la Iglesia católica les pide perdón por haberlos colonizado; en Morelia, Michoacán, los indios airados tumban la estatua de Vasco de Quiroga, quien posiblemente no se lo merecía, y en San Cristóbal, Chiapas, derriban la de Diego de Mazariegos, que sin duda se lo merecía. (Bartra, 2004: 92)

El ‘Consejo Mexicano 500 años’, que en 1991 agrupara alrededor de 350 organizaciones de 23 estados de la República, con centros de coordinación en Chiapas, Guerrero, Veracruz, Estado de México y Puebla, inició su debilitamiento después del 12 de octubre, cediendo su naturaleza de ONG. Su último respiro reivindicador se dio durante el ‘Encuentro Nacional de la Sociedad Civil y de los Pueblos Indios’, de agosto de 1993, con pocos resultados. Sin embargo, en enero de 1994 en Chiapas, el EZLN se levanta en armas gestándose un cambio con esta sublevación pues los insurgentes del sureste mexicano combinaron la afirmación de un ideal democrático comunitario, una demanda de apertura del sistema político y un llamado a la recomposición de la nación:

La reforma constitucional, habitualmente identificada con la Ley Cocopa, síntesis de los primeros acuerdos de San Andrés, define el objetivo y la estrategia de esta nueva fase del movimiento indígena. Por su contenido es una bandera diferenciadora, que

profundiza la segregación organizativa entre autóctonos y mestizos que venía desarrollándose desde los ochenta; por su forma, la búsqueda de reconocimiento constitucional de los derechos es unificadora de los grupos étnicos, pues pese a que en su gestación hubo diferencias de enfoque (comunalistas versus regionalistas), la iniciativa es un plausible marco jurídico común, paraguas compartido por colectividades variopintas y distantes que en otros asuntos podrían tener fuertes discrepancias. (Bartra, 2004: 93)

En esta situación de crisis política, los heterogéneos conglomerados sociales conformaron grandes bloques en una dinámica de reordenamiento de fuerzas, donde la gran heterogeneidad social se posicionó en expresiones políticas simplificadas, en este caso: el reconocimiento constitucional de las autonomías.

La ‘Marcha del Color de la Tierra’, en marzo del 2001, fue el punto más alto de la fase del movimiento indígena de mediados de los noventa, pugnándose por el autogobierno como derecho y abocado a buscar un acuerdo con las fuerzas políticas del país a fin de alcanzar su reconocimiento constitucional. En este punto, indígenas y zapatistas centran su estrategia en conseguir una reforma del Estado, lo que Gramsci en su teoría de la organización denominó ‘guerra de posiciones’ en tanto se trata de:

(...) una teoría de las articulaciones que deben ligar entre sí a la pluralidad de instituciones en que se expresan las clases subalternas. La “guerra de posiciones”, en tanto supone una “concentración inaudita de la hegemonía”, requiere una metodología del movimiento de masas capaz de soldar la “espontaneidad de éste con la “dirección consciente”. (Portantiero, 1981: 109)

Esta guerra de posiciones tuvo dos momentos clave: 1) durante las negociaciones de San Andrés, en el arranque del gobierno de Zedillo y 2) después de la ‘Caravana por la Dignidad Indígena’, al inicio de la administración de Fox. No obstante, en 1996 se detiene la negociación a manos del ejecutivo y, en el 2001, por el legislativo; tal dispositivo político se mantuvo por el resto del sexenio impidiendo el surgimiento de una nueva campaña “desde abajo”. Tal retroceso legislativo del senado implicó dos graves procesos: 1) se frenó la emancipación india y 2) se alejó la paz y la posibilidad de negociación; con ello, los pueblos autóctonos tendrían que seguir luchando con la cobertura limitada del *Convenio 169*, mientras los zapatistas continua-

rían haciendo política en condiciones de excepción y en el marco de una negociación "suspendida". (Bartra, 2004: 96)

Por lo anterior, es posible afirmar que las autonomías indígenas se han fundado en un derecho anterior al orden jurídico establecido porque ellas ya estaban ahí cuando llegaron los españoles y, por tanto, son previas al establecimiento del Estado nación que llamamos México. También, se han fundado en un derecho exterior al orden hegemónico dado que el *comunalismo* y la *solidaridad* rompen los esquemas del mercado absoluto:

Sin duda la capacidad de ruptura de las comunidades indígenas se apoya en su historia, se palanquea en su tradición de lucha (más que en su lucha por la tradición). Pero encontrando inspiración en el pasado, no proviene linealmente del pasado (salvo en el mito). Por fortuna, pues así el otro mundismo de los originarios puede ser adoptado por los no indígenas sin necesidad de transfusión de sangre, pues no es esencia privilegiada e intransferible sino compartible voluntad de ruptura. (Bartra, 2004: 105)

Es esa voluntad de ruptura la que –por momentos– es visible aún hoy día en sugerentes expresiones colectivas, sistematizadas en el marco de un discurso público académico, pues –a diferencia de lo ocurrido hace 20 años– hoy los escenarios del diálogo no son las calles en primera instancia, sino los auditorios, salas y foros de iniciativa formal o no. Todos ellos con el común rasgo de orbitar en torno a un recinto universitario de donde sus organizadores son egresados y promotores del cambio político y cultural gestado en décadas anteriores, como se verá a continuación.

3.4 Las manifestaciones indígenas contemporáneas: encuentros interculturales

En el siguiente análisis se retomará el acercamiento etnográfico en su enfoque comunicativo (Hymes, 1971; Fishman, 1972), para comprender la construcción del término 'interculturalidad' abordado desde el ámbito profesionalizado de la sociedad mexicana.

Para tal fin, se registró un importante despliegue de eventos a favor del reconocimiento a la especificidad de las culturas mexicanas durante 2010 y 2012, pues una de las causas que motivó este auge fue el periodo significativo que para México representó el año 2010, en tanto conmemoración de los 200 años de Independencia y Revolución Mexicanas.

3.4.1 El *evento intercultural* como unidad de análisis

Siguiendo la pauta metodológica del capítulo dos, la noción de *dominio* se traslada, esta vez, a los eventos comunicativos que se convocaron durante los años 2010 a 2012, pues a fin de repetir la estrategia etnográfica llevada a cabo en UAM-I (v. TABLA 1), en esta ocasión fue necesario describir el *contexto* a partir de la *intencionalidad* del *evento comunicativo*, es decir, de los rasgos intersubjetivos compartidos por los actores en una interacción dada. De este modo, la descripción de las principales *acciones comunicativas* se plantea en función de la intersubjetividad compartida por los participantes del evento, la cual puede variar respecto a los contenidos que en tal evento se discuten y para los cuales se le convocó.

Un rasgo de objetivación de los actores, como parte de la descripción del contexto, es la procedencia cultural de los mismos; variada y fluctuante, la identidad de los asistentes determina por mucho el discurso emitido en el escenario, por lo que la unidad analítica más adecuada para este fenómeno de formato público resulta ser la de *evento intercultural*, como concepto operativo y dependiente del discurso emitido.

Así, un *evento intercultural* se entenderá como el contexto comunicativo en donde toman lugar acciones discursivas de formato público, cuya intencionalidad recoge visiones de mundo diferentes pero que, en la acción comunicativa, argumenta a favor de la diversidad cultural como principal tarea de reconocimiento y validación de la historicidad. En un evento intercultural se hallarán distintos roles sociales puestos en acción, pero la organización jerárquica de los mismos dependerá del ob-

jetivo del evento y del establecimiento de significados compartidos al final del mismo.

3.4.2 Descripción del contexto comunicativo

El siguiente cuadro reordena los rasgos observados en estos eventos – similares a los hallados al interior del recinto universitario– y que serán punto de partida para revisar las principales demandas surgidas en estos encuentros interculturales.

TABLA 10

Eventos interculturales (2011-2013) convocados desde el ámbito universitario

Reconfiguraciones de la ‘interculturalidad’			
Registro etnográfico	Eventos interculturales		
Discurso	Político	Académico (nivel superior)	De posible coyuntura
Acciones propuestas	Planificación e implementación de reformas jurídicas y/o acciones afirmativas	Construcción de una pedagogía intercultural	Replanteamiento del concepto de ‘autonomía’
Sujetos involucrados	Funcionarios públicos Asociaciones civiles (AC) Dirigentes de organizaciones socioculturales no gubernamentales (ONG)	Investigadores Profesores Alumnos	Dirigentes de organizaciones socioculturales no gubernamentales (ONG) Investigadores Profesores Alumnos
Intencionalidad	Derecho al desarrollo	Ética ciudadana	Autogestión y libre determinación

Como puede observarse, se postulan tres tipos de encuentros interculturales: político, académico y de posible coyuntura.

Para el caso del *evento intercultural de corte político*, la intencionalidad que subyace al discurso emitido por sus participantes tiende a promover el derecho al desarrollo; para ello, la conformación de los grupos involucrados incluye a funcionarios públicos, asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales que argumentan a favor de la planificación e implementación de reformas jurídicas para el reconocimiento de las minorías. Sin embargo, estas acciones propuestas se acercan a lo que Sartori denomina *acciones afirmativas*, motivo por el cual este discurso de corte político no goza de éxito entre sus interlocutores, a pesar de representar un punto de partida para un posible cambio sociocultural.

Observando los *eventos interculturales de corte académico*, puede apreciarse una variación respecto a la intencionalidad del discurso político en el caso anterior. Aquí, las proposiciones parten de la colectividad conformada por investigadores, profesores y alumnos de nivel superior; se producen formatos discursivos públicos que apelan por una ética ciudadana plural, señal de que la perspectiva preferida por estos grupos es una construcción de políticas públicas “de abajo hacia arriba”, o *bottom up*. La misma naturaleza de este discurso académico permite que los planteamientos en torno a la interculturalidad en el ámbito educativo incluyan una postura pedagógica flexible y dispuesta a reconocer las diferencias culturales como un importante punto de partida para la práctica escolar.

Por otro lado, los *eventos interculturales de posible coyuntura* toman una postura menos flexible y más bien apelativa. Se trata de formatos discursivos que representan a los grupos minorizados históricamente y, por tanto, urgidos de reconocimiento. El rasgo paradójico de ello radica en la conformación de estos encuentros, pues también aquí están presentes los dirigentes de organizaciones socioculturales no gubernamentales, investigadores y profesores que se plantean como tarea primordial colocar el concepto de ‘autonomía’ como categoría jurídica funcional. La intencionalidad de estos eventos tiende, de principio a fin, hacia la propuesta de gobiernos autogestivos y a la libre determinación de sus grupos culturales.

La constante en estos ejercicios de reflexión colectiva fue la adscripción étnica de sus participantes, y aun cuando el tema de la diversidad cultural concierne a las identidades sociales y no sólo a las étnicas, la presencia de éstas últimas influyó en la producción discursiva de los encuentros.

3.4.3 Configuración de los eventos a partir de sus actores

La presencia de diversos sectores de la sociedad es casi un requisito obligado para que las discusiones en torno a la comunicación intercultural puedan llevarse a cabo.

Al mencionar que los *eventos interculturales* de este capítulo se convocan más allá de las aulas universitarias, no pretende excluirse de este análisis a los actores no profesionalizados de la sociedad mexicana, pues sería ignorar fatalmente la importancia que estos tienen en la construcción de las relaciones interculturales del país. Por ello, la siguiente tabla pretende resumir lo observado a lo largo de dos años:

TABLA 11

Actores involucrados en la construcción de una interculturalidad convergente			
Bloque histórico	Bloque académico (profesionalizado)		Bloque gremial (no profesionalizado)
Filiación cultural	Autoreconocido como 'indígena'	No reconocido como 'indígena'	Grupos de contracultura
Competencia lingüística	Bilingüe/ Monolingüe	Monolingüe	Bilingües/ Monolingües
Rol social	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadores • Estudiantes universitarios • Funcionarios públicos • Dirigentes de organizaciones socioculturales no gubernamentales (ONG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadores • Estudiantes universitarios • Funcionarios públicos • Miembros de organizaciones socioculturales no gubernamentales (ONG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Líderes sindicales • Empleados • Miembros de organizaciones socioculturales no gubernamentales (ONG)

Las redes de organización y ejecución de los foros para discutir la agenda política y cultural del país parten de una iniciativa académica, en la mayor parte de los casos, pues la petición de espacios no es un asunto sencillo de salvar cuando la convocatoria es amplia y se pretende diversa.

Se ha dividido en dos grandes sectores la naturaleza de sus participantes, a saber: *profesionalizado* y *no profesionalizado*. La razón radica en la combinación de factores que llevan a los sujetos interculturales a identificarse con uno u otro gremio; es decir, resulta más viable hablar de un sujeto bilingüe no profesionalizado que de un empleado que no se reconoce como indígena pero que emprende un activismo político de contracultura. La combinación de circunstancias podría llevar a ese actor a formar parte de un círculo universitario en donde su identidad étnica sí tenga cabida y, entonces, se postule como un sujeto autoreconocido indígena que forme parte de una organización no gubernamental; el asunto, en ambos casos, es que ese actor es relevante por el bloque histórico al que pertenece, así como por la filiación lingüística y cultural que le dota de identidad, pues tal lealtad le llevará a fungir en uno u otro papel dentro de la escena social y política de su entorno.

Cabe mencionar que el reconocimiento y adscripción a un grupo culturalmente diferenciado de la hegemonía cultural, brinda la oportunidad de establecer grupos más cohesionados por los significados que comparten a nivel simbólico y vivencial. Al parecer, es en el ámbito profesionalizado en donde esta tolerancia al multiculturalismo se ha esbozado más exitosamente; una prueba más de que los asuntos de índole intersubjetiva bien pueden atenderse desde la pedagogía de la otredad y llevarse, posteriormente, más allá de los espacios escolares.

3.4.4 Descripción de las principales acciones comunicativas

Considerando el proyecto de plataforma política observado por Bartra (2004) en las movilizaciones de finales de siglo pasado, en este apartado se retoman y reordenan los puntos propuestos por las anteriores organizaciones indígenas a fin de hallar alguna permanencia en la agenda de los encuentros interculturales contemporáneos. Se pretende así que esta búsqueda dé cuenta del seguimiento que diversas iniciativas académicas y políticas pretenden llevar. Para ello, se han reordenado los posibles temas de agenda pública del siguiente modo:

- a) Derecho a la autonomía y a la autodeterminación
- b) Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio
- c) Derecho a la identidad cultural
- d) Derecho a la tierra y a los recursos naturales

Dispuestos así los puntos, se detectará su presencia en los tres tipos de eventos interculturales ya planteados: político, académico y de posible coyuntura. Posteriormente, se revisará la construcción propuesta por todos ellos en torno a la 'interculturalidad' convergente reclamada en los eventos citados.

3.5 Tareas comunicativas en torno al tema del interculturalismo

Las tareas, u objetivos, de los tres tipos de encuentro comunicativo propuestos se obtuvieron al tomar nota del desarrollo de los eventos interculturales, así como de las grabaciones de ponencias, conferencias y mesas de diálogo obtenidas en los mismos.

Lo que se presenta a continuación es una suerte de revisión de los temas planteados, así como de las evaluaciones y propuestas más representativas de los participantes. No se pretende con esto omitir la parte analítica de la racionalidad sociolin-

güística; por el contrario, se espera ofrecer un panorama amplio sobre el desarrollo de los hechos y tópicos abordados antes de presentar los discursos reflexivos.

Así, la mención de hechos y actores constituye un material inédito que, por su propia naturaleza, no requiere de citas sobre la fuente consultada dado que la redacción no se encuentra en otro lugar, sólo en este escrito.

3.5.1 Eventos interculturales de corte político

Los eventos de corte político representaron, en 2011, una oportunidad de diálogo y reconfiguración de las disposiciones jurídicas en aras del reconocimiento de las minorías; en este caso, nuevamente predominó el tema del indigenismo con tintes autonómicos. El encuentro más representativo, desde este punto de vista, fue el celebrado el 8 de marzo de 2011, en las instalaciones de la H. Cámara de Diputados.

Denominado *‘El Anteproyecto de Ley de Consulta a Pueblos y Comunidades Indígenas y el Derecho Internacional’*, se discutió la iniciativa impulsada por la bancada del PRI y PAN –desde las ‘Comisiones de Asuntos Indígenas’ del Congreso de la Unión– denominada *Iniciativa que expide la Ley General de Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas*, una propuesta destinada a subsanar el vacío dejado por las disposiciones constitucionales respecto a planeación y desarrollo de políticas públicas hacia los pueblos y comunidades indígenas.

En vista de la limitada oferta institucional –emprendida desde la modificación al artículo 2º constitucional – así como de la falta de condiciones y/o resultados en el ejercicio pleno de los derechos colectivos, las ‘Comisiones de Asuntos Indígenas’ de ambas cámaras (Diputados y Senadores) impulsaron este proyecto de consulta cuyo objetivo principal fue permitir a los pueblos indígenas establecer las condiciones necesarias para reconstituirse como entidades autónomas, con plena participación en los ámbitos económico y social de modo que, a mediano plazo, participaran del desarrollo nacional en circunstancias de equidad.

La iniciativa, constituida por siete capítulos, aborda temas tales como:

- Cap. 1. Naturaleza y alcance de la ley, así como las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas.
- Cap. 2. Distinción entre ‘pueblos’ y ‘comunidades’ como sujetos de derecho, así como la libre autodeterminación de éstos para efectos de desarrollo.
- Cap. 3. Formas en que deben integrarse las instancias con fines de desarrollo: sistemas normativos, funciones e instrumentos de reconocimiento ante las autoridades gubernamentales.
- Cap. 4. Ejecución de los procesos de planeación del desarrollo indígena en donde los tres niveles de gobierno (Legislativo, Ejecutivo y Judicial) deberán verse involucrados a fin de asignar el gasto adecuado para el cumplimiento de los proyectos solicitados.
- Cap. 5. Programación de las partidas presupuestales de los gobiernos federales, estatales y municipales, en coordinación con la Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), para garantizar la ejecución de proyectos en lo acordado en el apartado B del art. 2º constitucional.
- Cap. 6. Participación de los pueblos indígenas en el seguimiento y evaluación del desempeño de sus programas de desarrollo.
- Cap. 7. Infracciones y sanciones referentes a la conducta inapropiada de los funcionarios públicos.

Para la aprobación de esta iniciativa, aún es necesario un consenso entre ambas cámaras (el anteproyecto); la posterior aprobación del ejecutivo (el proyecto) será el paso último para su publicación (la ley) en el *Diario Oficial de la Federación*. Así, este evento constituyó una de las discusiones previas a la aprobación por ambas cámaras.

A continuación, se mostrarán las principales posturas sobre este anteproyecto de ley en lo relativo al derecho internacional, es decir, a la vinculación de esta iniciativa con documentos internacionales. Al final, se expondrán algunas de las opiniones vertidas en la sesión de preguntas, todas ellas a cargo de dirigentes indígenas.

a) Derecho a la autonomía y a la autodeterminación

Bartolomé Clavero Salvador, representante de ‘Naciones Unidas’, señaló que desde la creación del *Convenio 169*, México estuvo obligado a respetar a sus comunidades indígenas a través de la consulta. Agregó que en los últimos veinte años se han producido más requerimientos por el Derecho Internacional, de los cuales se han desprendido instituciones representativas de los diversos pueblos, mismas que pueden ser observadas para conocer ejemplos de consulta.

Recordó que México, en 1992, realizó una reforma constitucional ignorando el *Convenio 169 de la OIT* así como los términos referentes al derecho de los pueblos indígenas; siendo así, cualquier reforma resulta inoperante, ineficaz y ciega al desarrollo interamericano de los pueblos indígenas.

Mencionó que, en 2007, la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* adquirió un valor normativo al cual no puede negarse ninguna ley de consulta, pues la declaración es instrumento de naturaleza humanística que – contrario a lo que se ha pensado– tiene un carácter tan vinculante como las convenciones, siendo la *Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales* de 1960 y la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007*, documentos que tienen en común bastante más que un alto valor normativo.

A lo largo de los años la ONU, a través de sus comités, ha emprendido una labor interpretativa de diversos pactos y convenios para añadirlos al *Convenio 169*, valiéndose para ello de relatores. Así, Clavero recordó que en 1998 México aceptó la jurisprudencia de la ‘Corte Interamericana de Derechos Humanos’, incorporándose plenamente al sistema interamericano en donde la fórmula de la consulta es pieza clave para el consentimiento previo, libre e informado ante cualquier medida administrativa o legislativa en la nación.

Según la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, algunos principios del *Convenio 169* son derechos que provienen de la libre determinación de

los pueblos indígenas, no de la ciudadanía en general, sólo que el colonialismo europeo ha agravado la situación haciendo caso omiso de las voces de los pueblos. Para Clavero, una medida necesaria para el acuerdo 169 sería una reforma constitucional en los ámbitos legislativo y administrativo de la carta magna.

Además –aludiendo a la reforma constitucional de 2001– criticó la falta de coherencia entre el artículo 27 y 2º constitucional mencionando que, de modo accidental, en México hubo un consentimiento oficial sin posterior éxito o representatividad en tanto autonomía y libre determinación de los pueblos indígenas. Tal error táctico se lo adjudicó a la interpretación delimitada de los comités, los cuales debieran ampliarla considerando que no sólo son ya tratados aislados, sino tratados integrados a los pueblos indígenas; por ello, un mecanismo de consulta no se subsume a la participación democrática en los términos constitucionales, sino en términos de la palabra indígena.

En vista de lo anterior, hay una creciente confusión en las naciones con presencia indígena sobre participación y ciudadanía, misma que contribuye a desdibujar el derecho de los pueblos originarios; en este sentido, los relatores hacen una labor integradora de estos aspectos. Tal concepción no se encuentra planteada en el Convenio 169, pero debiera ser considerada en el derecho internacional.

En el mismo evento, fue hecho un análisis al *Anteproyecto de Ley de Consulta* a cargo del representante de la ‘Oficina en México del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos’, con las siguientes observaciones puntuales:

- b) Se considera positivo haber optado por la figura legislativa de una Ley General al volverse de obligado cumplimiento para los tres niveles de gobierno, así como de total cobertura para la nación, quedando todos los estados de la república vinculados en este compromiso.
- c) Respecto al artículo 3º de la *Ley de Consulta*, reducir el derecho de consulta a un asunto de opinión no es congruente con los estándares internacionales a los cuales México se ha adscrito; por ello, la consulta

debe buscar siempre el consentimiento y buscar el acuerdo así como consecuencias jurídicas para las partes cuando lo anterior no se logre.

- d) Respecto al artículo 4º, la consulta debe ser un requisito previo a la ejecución de medidas; según los estándares internacionales, la consulta debe ser un requisito previo a la aprobación de tales medidas, no sólo a su ejecución.
- e) En relación al artículo 4º, la definición de los ‘pueblos indígenas’ puede ser completada retomando la concepción del *Convenio 169*, que incluye a los pueblos tribales regidos por su propia legislación y costumbres, respetando así su autodefinición.
- f) En cuanto al artículo 5.5, se considera pertinente que los pueblos indígenas nombren a sus representantes de forma autónoma, consecuencia lógica de su libre determinación reconocida por el derecho internacional.
- g) Sobre lo dicho en el artículo 5.6 acerca de que cualquier medida que signifique una afectación a los pueblos indígenas debe ser llevada a consulta, la *Declaración de las Naciones Unidas* tiene un criterio más amplio: no sólo debe consultarse a los pueblos indígenas cuando se afecte alguno de sus intereses, sino cuando se les afecte también de un modo diferente al resto de la sociedad.
- h) El artículo 9º establece una distinción incompatible e inexistente en el *Convenio 169* y en la *Declaración de Naciones Unidas*; se trata de la distinción entre consentimiento y requisito legal, pues más que un sondeo habrá situaciones en las que deba seguirse el consentimiento libre, previo e informado como un requerimiento legal. No debieran ser elementos independientes.
- i) En torno al artículo 12, puede resultar problemático dar a las entidades federativas la competencia de acreditar el carácter indígena de los pueblos, pues condicionar su identidad al criterio de las legislaturas locales resulta una contraposición en su derecho a la autonomía. Es su autoidentificación la que debe ser criterio fundamental, de acuerdo a estándares internacionales y de acuerdo a la propia constitución mexicana en su artículo 2º.
- j) El artículo 15 otorga al órgano responsable y al órgano técnico la facultad de elaborar el programa de consulta.

Con lo anterior, se propone que la tarea de elaborar una ley de consulta se haga, justamente, consultando a los pueblos indígenas mexicanos; tal como recomienda el relator especial, el proceso consultivo debe ser el resultado del consenso para así gozar de aceptación y confianza.

b) Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio

Según palabras del senador Andrés Galván Ramírez, presidente de la 'Comisión de Asuntos Indígenas', el principal objetivo de esta ley es el recabo de opiniones de los pueblos originarios a fin de establecer un diálogo intercultural digno; así, en respuesta a un compromiso internacional, la propuesta establece normas para evitar el despojo hacia las comunidades, así como la metodología apropiada para la organización de sus autoridades en aras de una participación efectiva.

Con ello, la ley de consulta representa una regulación formal para el diálogo y el desarrollo de los pueblos pues, como es el caso de la Carta Magna, algunos documentos sólo desarrollan propuestas en ciertos ámbitos, pero no fijan procedimientos para ello. El *Convenio 169 de la OIT* es buen ejemplo de lo anterior, ya que se obliga a una consulta hacia los pueblos mediante la adopción de nuevas políticas sin mencionar el modo de proceder.

Así, para el senador, es necesaria una legislación que se rearticule para evitar nuevos fracasos en las políticas públicas, meta que requiere de la superación de la política monocultural actual y el respeto a través de la consulta; se trata de ver el procedimiento más allá de una simple encuesta y concebirla como negociación con vistas a ser documento público y capaz de dar representatividad ante los tribunales.

Por otro lado, el Director de Planeación de la CDI, Janitzio Durán Ortega, aseguró que la relación del Estado con las comunidades indígenas ha sido vista como exclusión desde la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), pues la realidad de los pueblos se insertó en una lógica de desarrollo que sólo contempló un proyecto de nación.

Para evitar la imposición de políticas de no-indígenas – como él les llamó – a indígenas, el interés de la consulta debe estar puesto en el desarrollo identitario, de

los valores propios, misión para la cual el Estado debe ser un generador de condiciones.

c) Derecho a la identidad cultural

Jon Izaguirre García, representante de la ‘Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos’, mencionó que hablar de un desarrollo de los pueblos entraña una transformación radical que requiere de ajustes. Una de ellas puede ser la toma de decisiones como nueva forma de participación.

Dar voz no es sólo un imperativo legal, sino un derecho internacional ya reconocido que beneficia el diálogo entre gobierno y pueblos. Recordó que, entre los estándares internacionales más importantes, tenemos el tan mencionado *Convenio 169* como antecedente más antiguo sobre el derecho a la consulta; también está la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* de 2007 documento más completo respecto sobre el derecho a la consulta, específicamente en el artículo 19, aunque –en palabras de Izaguirre– no es vinculante aun con los veinte años de diálogo que lo respaldan.

Respecto a las lenguas, se propuso que la consulta debiera hacerse en el código originario de los pueblos, usar la lengua dominante de los órganos estatales pondría al proceso en situación desventajosa.

Según lo estipulado por la *Corte Interamericana* en 2012, los Estados deben realizar procesos de consulta culturalmente adecuadas por lo cual el *Anteproyecto de Ley* debe adecuar sus procesos de consulta a la lengua y cultura de los pueblos indígenas afectados.

Los procesos de consulta deben estar coordinados con estudios independientes y técnicamente competentes sobre el impacto social y ambiental en las comunidades, coordinados con el proceso de consulta.

Finalmente, a fin de garantizar una decisión libre de injerencias y con base en información veraz, se propuso designar a un órgano autónomo e imparcial encargado de realizar las consultas y que posea un conocimiento profundo de los pueblos indígenas, pero no se mencionó la institución que podría ser candidata a tal labor.

En palabras de Francisco López Bárcenas, investigador del CEDRISA, en el México reconocido como multicultural desde 1992, hay un hecho sociológico importante: existen pueblos indígenas mexicanos y no sólo ciudadanos mexicanos. Contrario a lo expresado por la CDI, desde el año de 1992 –año en que se reformó el artículo 27 constitucional – las instituciones y las políticas no han sido incluyentes. Recordó que en Chiapas hay una declaración de guerra muy clara que debiera ser considerada en cualquier ámbito de los derechos indígenas. Así, considerando la reforma hecha el 14 de julio de 2001 en referencia a los derechos y cultura indígenas de los artículos 1º, 2º, 4º, 8º y 115 de la carta magna, mencionó que los sujetos de derecho están bien definidos en esas modificaciones, no así para el derecho a la libre autodeterminación que se plantea bastante acotada.

Con lo anterior, Bárcenas afirmó que una ley de consulta permea, o debería permear, todos los derechos en el orden jurídico mexicano; una ley de consulta adecuada serviría para:

- 1) Superar la marginación eliminando el enfoque integracionista de la política ya conocida.
- 2) Proponer y no sólo evaluar ya que, aún con el aumento presupuestal en materia indígena, el rezago alimentario, educativo y de salud continúa, quizá a falta de una consulta para la administración de los recursos.
- 3) Distinguir entre derechos ciudadanos y derechos de los pueblos indígenas, los cuales son colectivos. La FAO (*Food and Agriculture Organization of the United Nations*) a este respecto establece que los derechos no sólo son ciudadanos, sino culturales y colectivos.

d) Derecho a la tierra y a los recursos naturales

Siguiendo la línea sobre la naturaleza de una Ley de Consulta, Clavero – representante de Naciones Unidas– señaló que los derechos en torno a la tierra y recursos naturales no requiere de una consulta como garantía, sino que la garantía debe ser anterior a la consulta en tanto se habla de derechos de propiedad sobre los recursos propios de los pueblos, y otros, pertenecientes al Estado. De no especificarse dicha garantía se continuará afectando a los territorios indígenas con una explotación “consultada”. Nuevamente, declaró que el reto es una reforma constitucional pues una ley de carácter general, como pretende la iniciativa de consulta en México, sólo cubriría parcialmente el objetivo de legitimar.

Finalmente, criticó fuertemente el artículo 133 constitucional – referente a la supremacía de la carta magna sobre todo orden jurídico como unidad de sistema normativo– afirmando que es obsoleto y anticuado pues no hay referencia alguna a las garantías individuales de los pueblos indígenas; sugirió que debiera ser substituido, o modificado, para integrar procedimientos electorales y los derechos humanos en su concepción normativa.

3.5.1.1 Perspectivas sobre el diálogo intercultural desde la representación indígena

Posterior a las presentaciones, se inauguró una ronda de preguntas y respuestas hacia los ponentes de la cual se muestran las conclusiones sobre los temas más discutidos.

a) Sobre la mediación de organismos gubernamentales en el proceso de consulta:

- CDI no es una institución científicamente competente para las consultas.
- CDI proporciona cifras ficticias sobre el desarrollo indígena en: economía, educación y seguridad alimentaria.

- CNDH no tiene funcionalidad si no posee una verdadera vinculación.
- Los órganos de gobierno no preguntan, imponen.
- En México los órganos indigenistas no son autónomos para realizar la consulta.
- Es conveniente que en un verdadero proceso de consulta no haya órganos mediadores.

b) Sobre imprecisiones en el planteamiento de la ley, ésta:

- Debe ser lingüística y estilísticamente clara para cada grupo cultural.
- Debe considerar los acuerdos internacionales, justo como lo indicaron los representantes de la ONU.
- Debe ser más específica sobre los límites territoriales de las comunidades, pues estos no obedecen a criterios geográficos.
- Debe especificar quiénes son los sujetos de derecho y definir claramente qué es 'pueblo' y qué es 'comunidad', pues se entiende que sólo son los pueblos.
- Las organizaciones culturales en los estados deben también ser consultadas, aun cuando no se trate de 'pueblos' o 'comunidad'.
- Debe preverse la aplicación de sanciones al gobierno mexicano en el caso de daño ambiental.
- Se debe negociar durante el proceso, ya que no se trata de un diagnóstico sino de recabar acuerdos.

Al final del encuentro, el diputado Manuel García Corpus aseguró la posterior revisión y consideración de las propuestas discutidas y anunció que para abril habría noticias sobre la aprobación de esta nueva ley, siempre y cuando se acondicione a los términos de la constitución. Aún hoy día, dicha ley no ha sido aprobada.

3.5.2 Eventos interculturales de corte académico (nivel superior)

Estos eventos constituyen un acercamiento a los objetivos esperados por el moderno concepto de universidad como recinto de debate, reflexión y contribución al desarrollo nacional. En las modalidades de congreso, coloquio y/o encuentro, los investigadores y estudiantes universitarios discutieron el actual estado de las comu-

nidades originarias en torno al concepto de *interculturalidad* en tanto paradigma indigenista y mediador de las relaciones sociales en México. La presencia del sector indígena profesionalizado, así como de investigadores extranjeros, es alta en este tipo de encuentros, lo cual es un indicador de que el discurso innovador sobre la necesaria apertura del sistema político mexicano hacia un concepto amplio de cultura, va en incremento.

a) Derecho a la autonomía y a la autodeterminación

A caballo entre evento de corte político y académico, el 20 de septiembre de 2011 se realizó el Coloquio '*Consulta Nacional para la Reforma a la Ley General de Educación 2011*' celebrado en el Hotel Ramada de la Ciudad de México. En el marco de un proceso de consulta naciente, emprendido por CDI, INALI, SEP (CGEIB, DGEI), la 'Comisión de Asuntos Indígenas' y la 'Comisión de Educación' de la Cámara de Senadores, UAM, INEA, UACH y el Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM, se discutió el alcance de un proyecto de cobertura nacional que pretendió conocer y recuperar concepciones, expectativas y necesidades de los pueblos y comunidades indígenas de México en torno al desarrollo de una educación de contexto pluricultural y plurilingüe.

El objetivo principal propuesto fue el de consensar una propuesta de reforma a la *Ley General de Educación*, documento medular para la regulación educativa del país. Los invitados a este evento integraron un panel especializado sobre las deficiencias, alcances y retos de este sector.

En ese tenor, Sonia Comboni, de la UAM Xochimilco, resaltó la invisibilidad que padece el sector indígena así como su marcado rezago educativo. Consideró que la educación intercultural podría resultar una vía de comunicación en equidad para con los pueblos y comunidades indígenas, un camino donde la lengua nacional figurará dentro del reconocimiento académico a modo de acreditación oficial. Para ello, la LGE debiera armonizar con el marco normativo internacional, tan en boga –hasta ese entonces– con el reciente evento sobre la *Iniciativa de Ley de Consulta* en la Cámara de Diputados.

Fausto Sandoval, profesor triqui, resaltó esta postura alternativa calificando al sistema educativo como monopolio administrado por el SNTE y la SEP en cuanto a la perspectiva cultural adoptada. Aún con el desconocimiento sobre el sector indígena las decisiones gubernamentales se siguen tomando y, por ello, investigar sobre el aprendizaje en un contexto familiar y comunitario es el primer paso para lograr un cambio en la educación mexicana. Así, ejercer la autonomía y la autodeterminación es una cuestión de voluntad política y de presupuesto en donde el derecho a la consulta no debe ser vista como una “opinión” sobre lo ya dado, sino como una oportunidad de propuesta.

La educación intercultural, entonces, debiera ser plurilingüe en sentido amplio, abierta a toda la sociedad y no solamente al sector indígena pues, seguir distinguiéndole de los otros, fomenta una segregación negativa, impuesta y discriminatoria.

Ana Laura Gallardo, de la CGEIB, continuó la crítica hacia la visión monocultural del sistema educativo preguntándose cómo debería ser la educación en México si, desde su Constitución, se le reconoce como nación multicultural. Este asunto, en su opinión, no es tarea sólo de los pueblos originarios sino de la sociedad en general, porque no hay reconocimiento hacia lo diverso; porque lo bilingüe se relega a lo originario. Porque la costumbre ha hecho que también los pueblos y comunidades desean que el Estado se haga cargo.

Ernesto Díaz Couder, por su parte, señaló que un solo proyecto nacional para una nación plural no resulta coherente. El profesor de la UPN propuso necesario considerar el bilingüismo como derecho para todos los mexicanos y, de ese modo, contribuir a la descentralización que ha impedido el diálogo abierto entre culturas: una suerte de fundamentalismo que ignora lo “indígena”.

b) Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio

En este ámbito, los eventos giran en torno al desarrollo educativo como escenario de herencia cultural y, también, herencia de organización política en tanto las prácticas tradicionales forman parte de una elaborada estructura con base en el derecho consuetudinario.

A este respecto, del 9 al 10 de marzo de 2012, en el ayuntamiento de Santiago Yolomecatl del estado de Oaxaca, se llevó a cabo el *'Primer foro internacional «El proyecto escolar y la transformación de la escuela desde una perspectiva crítica y desarrolladora»'*, el cual constituyó un evento de corte pedagógico que ejemplificó cómo las prácticas comunicativas al interior del aula escolar son motivo de análisis y plataforma de propuesta para una reforma curricular desde la experiencia docente. El objetivo del evento fue debatir en torno al discurso pedagógico alternativo como fundamento para la construcción del proyecto escolar desde una perspectiva desarrolladora.

Con ello, el taller *'Estrategias para el desarrollo de la ética, la comunicación y la salud en la escuela'* impartido por Dra. Jimena Salinas Urquieta de la Universidad Latinoamericana, resaltó que la comunicación 'consigo mismo' es crucial para comprender, en varios sentidos, al otro; es decir, si la observación de sí precede al contacto con otras personas, será posible conocer el modo adecuado de dirigirse a los otros con un sentido de empatía: una cultura ética de la comunicación social.

Esta perspectiva del trato armónico cotidiano también fue abordada por el Dr. Rafael de Jesús Grasso Calvo, profesor e investigador cubano del 'Instituto Lev Vygotsky' de Oaxaca, en cuya conferencia *'Principios esenciales para enseñar y evaluar por Proyectos didácticos'* señaló la importancia de aprender a resolver conflictos a partir de la vida habitual con base en la cultura local: una educación reflexiva en torno a los hechos de la realidad que bien puede plasmarse en un diseño curricular teórico pero eminentemente práctico. Tal propuesta se sostuvo con la conferencia *'El proyecto*

educativo institucional, uno de los factores esenciales en la transformación de la escuela' a cargo del Dr. Julián de Zubiria Samper, psicólogo colombiano y presidente de la 'Academia Colombiana de Pedagogía y Educación', quien aseguró que el verdadero problema de un proyecto educativo fallido no es el presupuesto, sino el proyecto mismo, pues éste no articula holísticamente las capacidades del personal, de los planteamientos teóricos y de la población a quien éste va dirigida.

Bajo la asunción de que no somos países democráticos libres, un proyecto educativo integral deviene en un gran acto político que, de concretarse, recuperaría la relación entre contexto cultural, familia y escuela en un programa en donde valores, pensamiento y lenguaje sean la base de un trabajo en equipo.

Mencionó el delicado tema de la evaluación curricular para alumnos y docentes en el cual aún no hay sensibilidad en torno a la capacidad de razonamiento pedagógico por parte de los dirigentes magisteriales. Esto conlleva a un deterioro del pensamiento docente pues se ignora, paulatinamente, que el principal objetivo de la educación es la libertad. Así, los docentes debieran comprender que su labor se funda en el dar elementos para enfrentar la vida, más allá de una enseñanza teórica insuficiente.

Este hincapié en la relación ética escuela-sociedad tuvo gran cierre con la conferencia '*El paradigma histórico cultural y la didáctica desarrolladora*' del Dr. Rolando Heredia Dominicó, investigador de origen cubano adscrito a la Universidad Autónoma del Estado de México, quien recuperó la idea –ya olvidada por la sociedad mexicana en general– sobre la responsabilidad que implica la educación para contribuir al desarrollo de las generaciones posteriores.

Con ello, indicó que los métodos pedagógicos usados en la actualidad no propician el desarrollo del alumno ante la vida, olvidando que –fuera de las aulas– la colectividad espera algo. Este modelo de 'aprendizaje desarrollador' contribuye a despertar el pensamiento lógico y a terminar con la reproductiva dinámica del apropiarse conceptos sin un posterior cuestionamiento. En este quehacer se pretende ubicar al alumno como un sujeto sociohistórico y, por tanto, asumir su condición

sociocultural como punto de partida para la aplicación de cualquier estrategia pedagógica pues, en el saber enfrentar y resolver los problemas prácticos que la realidad cotidiana exige, el docente requiere planificar en función del entorno.

c) Derecho a la identidad cultural

En el marco de la conmemoración internacional sobre la resistencia y vida de las lenguas originarias, del 21 al 22 de febrero de 2010 se llevó a cabo en la ciudad de Oaxaca, México, la '*Conmemoración del Día Internacional de las Lenguas Maternas*': un ciclo de actividades académicas dedicado al estado social, jurídico y educativo de las lenguas indígenas de México.

IMAGEN 4



Las ponencias se ubicaron en tres grandes rubros: el primero enfocado al tema de las políticas de planificación lingüística en México desde el proyecto de Estado; un segundo que aborda las visiones, impactos y experiencias de la normalización lingüística considerando la opinión pública, y un último dedicado al ámbito de la educación bilingüe-intercultural desde la visión de profesores indígenas. En todos los casos hay propuestas por desarrollar e implementar en los ámbitos ya mencionados, como se verá a continuación.

i. Conservación y planificación lingüística en México

A cargo de Vicente Marcial Cerqueda, director general adjunto del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se impartió la conferencia *‘El proceso de planificación lingüística impulsado por el INALI’*. En ella se dieron a conocer los principales objetivos de esta institución respecto a las lenguas originarias, a saber: fortalecer, preservar y desarrollar dicha riqueza cultural, así como garantizar el acceso al gobierno de las diversas comunidades.

El sociólogo educativo señaló que en el INALI existen tres ejes rectores para la planificación lingüística, basados en la diversidad cultural, el multilingüismo y las relaciones interculturales, los cuales pretenden sensibilizar a la sociedad para abatir la homogenización ideológica que se padece respecto al tema indígena y que requiere de la urgente elaboración de políticas públicas para estimular los usos de la lengua en todos los ámbitos de la vida pública y privada. Además, un importante eje y objetivo es la necesaria equidad en los ámbitos educativo, jurídico, laboral y de salud.

Para ello, se hizo hincapié en la labor de documentación y clasificación de las diferentes familias lingüísticas, punto en el que Marcial Cerqueda reconoció necesario un mayor análisis de las distintas variantes dado que, en aras de respetar el auto-reconocimiento de los pueblos originarios, se consideraron las autodenominaciones hechas por los mismos hablantes hacia su código, más allá de estructuras genealógicas.

Asumió necesario un diseño ordenado en las políticas del lenguaje encaminadas a la conservación y difusión, pues para el INALI existen aquéllas dedicadas al estatus lingüístico y otras al corpus.

Las primeras obedecen al prestigio y valoración dado por la sociedad hacia las lenguas minoritarias; las segundas enfocadas a ampliar los corpus (alfabetos, glosarios, géneros literarios y/o académicos, y estilos discursivos) para cubrir diversos

contextos comunicativos. Este último tipo de política es la preferida por el INALI en tanto se espera que, a partir de una convención ortográfica, glosarios especializados y el desarrollo de gramáticas, se obtendrá una mayor movilidad para los usuarios de lenguas originarias.

Esta perspectiva de política interna ha sido adoptada y discutida en numerosos encuentros de análisis lingüístico –como se muestra en la siguiente imagen– siendo muy pocos los interesados en recuperar la perspectiva externa, o del uso lingüístico, en un contexto multicultural.

IMAGEN 5



Sorprende a este respecto el evento convocado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN) sobre el interés en las culturas originarias de México y el bilingüismo obligado para sus usuarios.

ii. La normalización lingüística desde la visión de la otredad

Representando al CIESAS, Juan Julián Caballero presentó ‘Hacia la normalización de las lenguas originarias, retos y desafíos de los hablantes’, una exposición de los retos que implica la normalización de las lenguas originarias para los miembros

de diversas comunidades. Partiendo de la necesidad de autonomía o autodeterminación de los pueblos amerindios, el lingüista mixteco se propone reconsiderar como objetivos principales del INALI la difusión y concientización del valor lingüístico.

Una de las principales barreras para reconocer la autodeterminación de los pueblos es la difusa frontera de sus usos lingüísticos, labor que requiere de estudios dialectológicos y, sobre todo, el consenso acerca de sus alfabetos. Un ejemplo sería la afirmación de un estado mixteco con lengua y territorio claramente definidos.

Una serie de denuncias fueron hechas por el ponente a propósito de la pérdida lingüística, tales como:

1. En las comunidades de habla primero había una negación por parte del aparato hegemónico nacional. Ahora hay una autonegación de los hablantes que dificulta cualquier labor.
2. La *Ley General de Derechos Lingüísticos* debe bajar a la realidad y, antes de ello, conocerla revisando los planes de estudio de la educación inicial.
3. Se requiere una oficialidad lingüística en las prácticas cotidianas para fortalecer la identidad originaria.
4. Es necesario conocer la estructura gramatical basada o enfocada a los usuarios de la misma.

Lo anterior llevó a la conclusión, ya consensada en varias intervenciones, sobre un cambio de percepción, un cambio de actitud al interior de las comunidades, en lo usual de la mayoría hispanohablante y, por ende, por parte del Estado.

Tal intención de revitalización ha sido punto de diálogo en universidades como la Autónoma de Querétaro, frente a recurrentes esfuerzos por documentar, para el caso de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) como se muestra en los siguientes carteles:

IMAGEN 6



Por su parte, Benjamín Maldonado, investigador del CSEIHO, a través de su conferencia titulada ‘*Cuando la lengua originaria ya no es la lengua materna*’, señaló la necesidad de reactivación lingüística por medio de ‘nidos de lengua’ en las prácticas comunitarias y escolares de niños entre seis y ocho años de edad. Para él, comprender una cultura implica una interiorización de conocimientos que sólo da la adquisición de una lengua materna. La negación identitaria padecida en la actualidad es, entonces, un efecto del colonialismo aún vigente. Como conclusión principal afirmó que poseer una lengua originaria como lengua materna facilita la movilidad social y económica de las comunidades, resultado que requiere de una gran voluntad de apropiación y comunicación, así como de una clara intencionalidad en la mayoría de los hablantes.

La afirmación de que en México se vive una situación de desigualdad lingüística o diglosia fue dada por Gabriel Caballero Morales del DEI, con su trabajo ‘*Las lenguas originarias de Oaxaca en el contexto actual*’. Tras un breve recuento de los

trabajos sobre análisis y documentación lingüística realizados por diversos investigadores mexicanos y extranjeros, el lingüista mixteco manifestó la necesidad de formar profesionistas dedicados al estudio y conservación de su lengua en una clara invitación para que cada comunidad posea lingüistas de formación. Señaló también la necesidad de prácticas democráticas para la consulta y elaboración de políticas públicas en torno a los espacios de conservación y difusión.

Tales espacios fueron constantes en años posteriores, enfocando las discusiones en torno a los fundamentos políticos de un Estado inter y multicultural basado en la educación como eje de rescate y fomento a la diversidad:

IMAGEN 7

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE RELACIONES SOCIALES
ÁREAS DE INVESTIGACIÓN:
SOCIEDAD Y TERRITORIALIDAD Y CULTURA Y SOCIEDAD
POSGRADO EN DESARROLLO RURAL

Invitan al:

COLOQUIO INTERNACIONAL
INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD
EN LA EDUCACIÓN
Perspectivas del Milenio
28, 29, 30 de Noviembre y 1 de diciembre de 2011
Auditorio Talleres de Comunicación Social

Lunes 28 de noviembre
10:00 a 12:00
1. Tendencias de la Política Educativa
Francisco Martínez, PASCISO
Emilio Zúñiga, FUNDACIÓN INTE
Carmen Ornelas, UAM-X
Coordinador: Sonia Comboni Salinas, UAM-X

Miércoles 30 de noviembre
10:00 a 12:00
5. Experiencias Educativas en el mundo indígena
Fabián Sánchez, MESTIZO DEL PUERTO TIQUA, CAS
José Beltrán, UPEL-UNAM
José Manuel Juárez Nuñez, UAM-X
Pablo Mejía Montes de Oca, UAM-X

12:30 a 15:00
2. Políticas Educativas para la diversidad
Rosendo López Torres, COE
Fernando Sarmiento, COE
Mano Alberto Castillo Hernández, UAM-X
Guadalupe Espinosa Saavedra, CORTOZO COS, A.C. JM
Coordinador: José Manuel Juárez Nuñez, UAM-X

Jueves 1 de diciembre de 2011
12:30 a 15:00
6. La política lingüística para la educación indígena
Emilio Díaz González, IBERO AMBA
José Kurotsuki, ENAH
Coordinador: Rosendo López Torres, UAM-X

Martes 29 de noviembre
10:00 a 12:00
3. Educación e Interculturalidad
Pablo Mejía Montes de Oca, UAM-X
Ricardo Roldán, UPEL-UNAM
Humberto Santos UFN, Gm
Gustavo Sepúlveda, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile
Coordinador: Pablo Mejía Montes de Oca, UAM-X

Jueves 1 de diciembre de 2011
12:00 a 14:00
4. Formación de recursos para la diversidad
Elija Ogilvie UFN, AUSA
Humberto Santos UFN, Gm
Gustavo Sepúlveda, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile
Coordinador: Dr. Adolfo Osea Franco, UAM-X

Organizan:
Departamento de Relaciones Sociales
Área de Sociedad y Territorialidad
Área de Cultura y Sociedad
Posgrado en Desarrollo Rural

Informes:
Sonia Comboni Salinas: sonia.comboni@gmail.com
Pablo Mejía Montes de Oca: pmejia@correo.xoc.uam.mx
José Manuel Juárez Nuñez: jmanuel@correo.xoc.uam.mx

Informes: Calzada del Huelmo 1105 Col. Villa Quintan Delegación Coyacán C. P. 54960 México, D. F. Tels. 54 83 70 08 Ext. 3513

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Coordinación de Humanidades
Programa Universitario México Nación Multicultural
Casa de las Humanidades

Ciclo de conferencias
México
Nación Multicultural
Miércoles, del 1º al 22 de febrero de 2012, de 17 a 20 hrs

1º de febrero
México multicultural, la construcción de la interculturalidad
Etnólogo: José del Val

15 de febrero
Diversidad y migración
Mtra. Carolina Sánchez

22 de febrero
Medicina tradicional
Mtra. Carlos Zolla

8 de febrero
Lengua y literatura indígena
Mtra. Natalia Hernández

Sede presencial: Casa de las Humanidades
Av. Presidente Carranza 162, casi esquina con Tres Cruces,
Coyoacán, México, D.F.

Costa de recuperación: público general: \$400.00
profesores, estudiantes y personas de la tercera edad: \$200.00,
por todo el ciclo.

Se otorgará constancia con el 80% de asistencia

Disponibles por Webcast: www.webcast.unam.mx (acceso gratuito) y
por videoconferencia <http://vnc.unam.mx/>

Informes e inscripciones: 56 58 11 21 y 55 54 84 62 ext. 102, 110 y 106;
dthum@unam.mx, www.cashum.unam.mx

Casa de las Humanidades @casahumanidades

A este respecto, la enseñanza de las lenguas maternas tiene un papel primordial en la socialización de conocimientos, motivo por el cual tanto docentes como contextos comunicativos deben ser acordes a la realidad de su comunidad.

Como principal aporte, el ponente afirmó que la situación del bilingüismo en México debe alcanzar un nivel de proficiencia tal que sea posible observar un fenómeno de bilingüismo equilibrado, con vistas a una sociedad incluyente.

iii. Educación bilingüe intercultural desde la visión indígena

De la UPN, un ejemplo de sociolingüística aplicada fue dado por Heladio López Pérez con la ponencia *‘El niño de una comunidad indígena como agente de enculturación comunitaria y escolar’*. En ella, no se hizo hincapié sobre alguna política de corpus implementada en la escuela donde el ponente labora, sino en las prácticas comunicativas bilingües, abordadas mediante la observación etnográfica de niños de diez años de edad, hablantes de zapoteco.

La finalidad del investigador fue comprender el proceso de socialización del niño en un contexto educativo, entorno que incluye la interacción del niño frente a otro ya sea menor o mayor de edad, así como la interacción entre el niño y su familia, el niño y su comunidad.

Enmarcados en la zona de San Pablo Güilá, Oaxaca, el ponente presentó los resultados de un proceso que él denominó de ‘enculturación’ hacia una segunda lengua, en donde los conocimientos, aprendizajes, ideologías, creencias, actitudes y habilidades se aprenden mediante normas y pautas dadas en determinadas prácticas comunicativas, mediante las cuales los niños conocen y valoran su lengua y cultura originarias.

La importancia de su estudio radica en el enorme detalle olvidado de los significados culturales aprendidos en el aula por la educación tradicional, responsables por mucho del proceso contrario al observado en su trabajo, la llamada ‘aculturación’ sufrida por las comunidades originarias desde temprana edad. Según el investigador, neutralizar este fenómeno a través de la lengua materna como vehículo puede mi-

nimizar el efecto del olvido lingüístico en los niños de las generaciones presentes y venideras.

En sus principales conclusiones se observa que los niños:

1. A través de la experiencia, reproducen las prácticas culturales de su comunidad.
2. Se vuelven agentes de 'enculturación' en las prácticas escolares.
3. Insertan novedades y prácticas tecnológicas en su hogar.
4. Con sus nuevas habilidades, pueden mediar conflictos culturales, familiares o comunitarios.
5. Contribuyen a la transmisión y vitalidad de la lengua materna de su comunidad.

Lo anterior es importante y necesario para observar cómo ocurre un cambio de actitud en donde el niño adquiere más fuerza cultural y comunitaria, aún en un entorno de enseñanza monolingüe.

Otro ejemplo de prácticas escolares comunitarias fue el presentado por Javier Sánchez Pereyra, profesor de secundarias comunitarias, con su ponencia '*Retos de la educación bilingüe intercultural en Oaxaca*'.

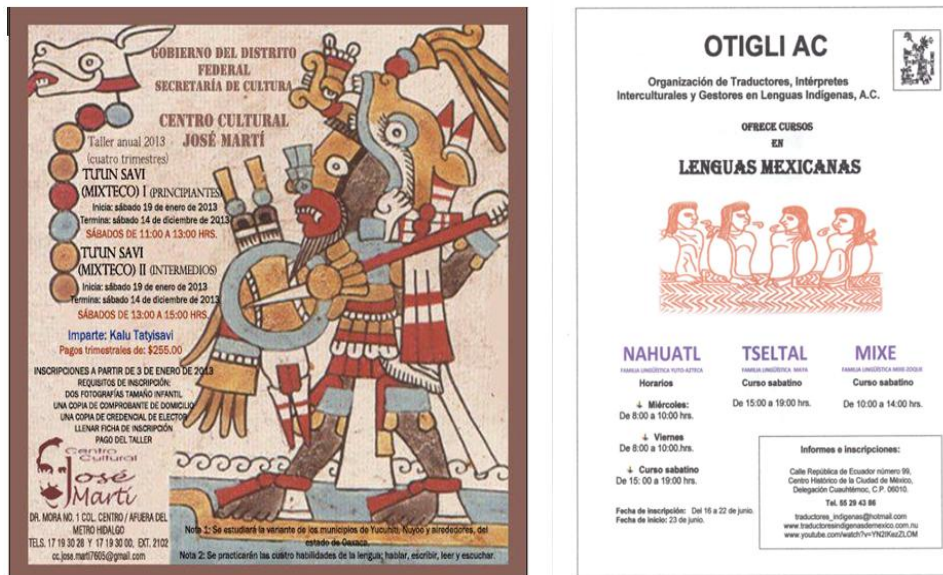
Para el profesor, la educación debe ser vista como un vehículo de evolución intelectual y civilizatoria, visión que dista de los modelos pedagógicos actuales, poco adecuados ya que consideran a la lengua como instrumento de alfabetización. Con ello, ha habido un deterioro en las prácticas escolares a manos de la administración pública con algunas excepciones como el caso de la UPN, en donde se realizan investigaciones sobre modelos lingüísticos como pautas educativas.

Así, los escenarios de la práctica escolar debieran ser acordes a las circunstancias cotidianas de los alumnos a fin de no caer en un determinismo ideológico y social; además, para el expositor, es sumamente necesario que la figura docente sea bilingüe y que posea una formación multidisciplinaria para enfrentar la recuperación

de saberes que configuran a las culturas. En una certera crítica a la política bilingüe-intercultural de México, Sánchez Pereyra señaló que existe un error curricular en la educación básica pues los antecedentes de ésta no son coherentes con la posterior educación bilingüe recibida, fenómeno que ha ganado terreno en el ámbito educativo nacional opacando la efectividad de la llamada educación intercultural.

Al respecto de la necesidad de docentes bilingües mencionada por Sánchez Pereyra, ésta ha trascendido los espacios regionales originarios, pues se han comenzado a difundir –a través de las redes sociales– carteles en donde la enseñanza de una segunda lengua indígena se ofrece a cargo de un profesor nativo; este fenómeno se da ahora en espacios multiculturales, como la Ciudad de México, entre otras:

IMAGEN 8



Así, las didácticas emprendidas de modo independiente, han seguido enfoques alternativos con resultados muy positivos en la enseñanza de segundas lenguas al juzgar por la aceptación y amplia recomendación de los usuarios:

IMAGEN 9



Por lo anterior, es apreciable la necesidad de contar con apoyo pedagógico previo pero, además, con la presencia de profesores capaces de dominar la lengua originaria y el castellano. El tema de la educación básica llevó inevitablemente al tema de la alfabetización en este encuentro, apuesta poco aceptada por la mayoría ya que aseguran no es el medio adecuado para obtener una verdadera socialización lingüística.

Finalmente, es de notar que en los contenidos de las ponencias había una tendencia general hacia el análisis lingüístico estructural o formal, más que a los significados socio-culturales de los encuentros comunicativos al interior y exterior del

aula escolar. Muchos de los ponentes, originarios de la zona del evento, tenían estudios formales realizados en México y varios de sus planteamientos no eran bien entendidos por el auditorio.

d) Derecho a la tierra y a los recursos naturales

Para este tema, los eventos fueron difundidos, mas no convocados, por estudiantes universitarios en apoyo a los afectados por las dinámicas de explotación y saqueo que, recientemente, han constituido un gran punto de enfrentamiento entre empresas transnacionales-gobierno mexicano vs comunidades indígenas.

Lo adecuado para este tipo de eventos es colocarlos en la categoría de eventos de posible coyuntura, dado que el discurso no es emitido en general por académicos, sino por autoridades locales y sociedad civil en general, como se verá a continuación.

3.5.3 Eventos interculturales de posible coyuntura

Son pocos, pero aquí se presentarán los principales contenidos de algunos eventos convocados con el apoyo de la difusión hecha por académicos y estudiantes universitarios de diversos planteles, a fin de concientizar a la población general sobre la realidad diversa que los medios de comunicación, vía el discurso oficial, tratan de opacar a efecto de las relaciones divergentes entre Estado y comunidades indígenas.

Por ello, el objetivo de este apartado es ofrecer un panorama general sobre las opiniones y propuestas de algunos profesionales de origen indígena acerca de este desequilibrio sociopolítico pues, según Osorio, es en este nivel de estructura del *espesor profundo* donde se encuentran los grandes agrupamientos sociales; los sujetos colectivos que cimentan la organización societal: "(...) en este espesor, las historias individuales y los actores individuales no encuentran buena ubicación. Las clases sociales son quizá el más conocido y útil de los sujetos en este nivel de análisis." (Osorio, 2001: 77)

a) Derecho a la autonomía y a la autodeterminación

Con motivo de las celebraciones del bicentenario de la Independencia y centenario de la Revolución Mexicana, se celebró en las instalaciones del ‘Centro Cultural Universitario Tlatelolco’ de la Ciudad de México, la *1er Asamblea Latinoamericana de las Voces de los Pueblos* los días 27, 28 y 29 de octubre de 2010.

IMAGEN 10



En un esfuerzo por realizar una crítica propositiva a estos 200 años de libertad proclamada, se organizaron ponencias sobre la situación de los pueblos indígenas respecto a temas como: la globalización, territorio y recursos naturales, equidad de género, memoria histórica y estado de derecho.

Ascensión Sarmiento presentó *‘Sabiduría de los pueblos indígenas de México en la actual sociedad del conocimiento y del consumo’*, trabajo propositivo en donde el ponente, pedagogo de origen totonaco, apeló a la reflexión y accionar de los pueblos originarios ante la actual ola de reivindicación que se pretende vivir en el país. Así, sugirió:

1. Hacer un llamado a la conciencia humana olvidando cualquier temor.
2. Proponer en lugar de hablar sobre quejas y padecimientos.
3. Recordar que la poca empatía entre originarios y mestizos se debe a que la tierra fue alquilada sin consentimiento y, por tanto, es la propia.
4. Mejorar las condiciones de vida retomando aquellos modos en donde impera la conciencia.

5. Retomar una educación con democracia e identidad desde la comunidad, pues la actual es un modelo víctima de la imitación y dependiente de las tecnologías.
6. Tomar la iniciativa en asuntos sociales, políticos, etc., recordando que los seres humanos somos arquitectos de nuestro destino y esa idea debe fomentarse en generaciones posteriores.
7. Las comunidades deben fomentar la formación de líderes y representantes.
8. Las comunidades pueden hacer uso de los medios de comunicación y de recursos tecnológicos en aras de su dignificación.

En este propósito de dignificación, pocos son los espacios dedicados a difundir la enseñanza de la cosmovisión originaria en alguna de sus manifestaciones. En general, ésta se proyecta como una suerte de entretenimiento o elemento folclórico adicional a la cultura hispanohablante. No hay en ello, por tanto, la transmisión de la lengua con fines comunicativos o reivindicativos, como se muestra en este cartel:

IMAGEN 11



b) Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio

También durante la *1er Asamblea Latinoamericana de las Voces de los Pueblos* de octubre de 2010, y en la línea del reconocimiento jurídico, Camilo Pérez Bustillo presentó *‘El derecho indígena mexicano’*, una propuesta sobre la posibilidad de alternar cosmovisión con derecho constitucional, en tanto ésta se vea inmersa en el diálogo de saberes. Este abogado colombiano, adscrito a la ‘Maestría en defensa y promoción de los derechos humanos’ de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), mencionó que es necesario promover a la “Madre Tierra” como sujeto de derecho ante el creciente deterioro ambiental, visión compartida por Celerino Felipe Cruz, abogado purépecha, quien apoyó la perspectiva ontológica en el diálogo intercultural configurada por la cosmovisión del ser en el tiempo, a fin de concientizar a las mayorías sobre su paso por la vida.

Lo anterior sirvió para concluir que en el actual devenir mundial se ha perdido el conocimiento consciente y objetivo dado que, en la práctica, el derecho se enfoca en la acción externada.

También sobre la legitimidad en el uso del territorio nacional, Rafael Cardoso en su trabajo *‘Espacios y formas de vida de los conocimientos indígenas’*, reiteró que las comunidades originarias son los habitantes legítimos del territorio nacional.

Aun cuando los pueblos indígenas son diversos y específicos, el educador mixe mencionó que sus diferencias en identidad, cosmovisión y prácticas culturales no son tan marcadas como las diferencias existentes entre pueblos indígenas y no indígenas.

Así, distinguió algunos elementos fenomenológicos provenientes de las concepciones y prácticas ancestrales como:

1. La epistemología en torno al tiempo, al cálculo matemático y al desarrollo espiritual.
2. La relación ontológica hombre-naturaleza, expresada en tiempos y formas de una sola continuidad dinámica.

Además, respecto a las prácticas culturales occidentales y hegemónicas mencionó que:

1. No hay unión entre arte y sabiduría.
2. No hay un conocimiento objetivo sobre las cosas.

De este modo, aseguró que es imposible para cualquier ser humano hallar la identidad sin el paso por la diferenciación y, justo por esta causa, la escuela es un sitio formador de vacío ya que en ella no se promueve la diversidad en un sentido de contraste armónico y tolerante.

c) Derecho a la identidad cultural

Con vistas a organizar una serie de foros que den lugar al *'Primer congreso nacional de jóvenes hablantes de lenguas indígenas'*, y a fin de generar reflexiones y lograr consensos en torno a las diversas problemáticas que enfrentan los jóvenes de origen etnolingüístico en nuestro país, tuvo lugar este *'Primer foro de reconocimiento de los derechos de los jóvenes indígenas residentes en la Ciudad de México'* celebrado el 26 de marzo de 2011 en la 'Asamblea Legislativa' del Distrito Federal.

En dicho evento se realizaron mesas de trabajo en donde los participantes podían expresar sus opiniones y propuestas; las discusiones versaban sobre el reconocimiento de la lengua materna originaria en el ámbito público, así como la participación de los jóvenes originarios en los sectores: político, educativo, mediático, cultural.

En palabras del antropólogo nahua Zósimo Hernández, hay dos cuestiones por responder que van más allá del paternalismo visto hacia los pueblos indígenas: ¿cuáles son los derechos de los jóvenes? y ¿cómo conocer y exigir?

De modo similar a lo planteado en el panel sobre el *Anteproyecto de Ley de Consulta*, en este evento también se planteó la necesidad de armonizar en la legislación el derecho internacional con el local. También, se habló de la necesidad de introducir los derechos colectivos en los lineamientos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

Cuestionando la calidad de ‘sujetos de derecho’ para quienes poseen un origen indígena, el antropólogo mencionó que no hay derechos para los jóvenes de pueblos originarios y ello ha devenido en un creciente proceso de aculturación. En su opinión, la búsqueda del reconocimiento implica fuerza y coraje, ya que no es verdad que todos somos iguales.

Criticó así la ausencia de sentencias en lo relativo a casos de discriminación, mencionando que ésta se da en cada ámbito de la sociedad y, para frenarla, sería necesario hacer valer el artículo ocho de la *Declaración de las Naciones Unidas* en cuanto a la prohibición de la asimilación forzada, la cual implica el respeto a la diversidad.

Es a causa de las leyes que los pueblos se han dividido, estratificando incluso a sus etnias y diferenciando sus códigos lingüísticos aun estando emparentados. Más allá de la repetición de errores, Derechos Humanos y Naciones Unidas, en su opinión, debieran comulgar pensamiento y sentimiento para definir los derechos de los jóvenes, retomando el camino de aquéllos que les guiaron en un principio.

El componente primordial del evento lo constituyeron las aportaciones de los jóvenes universitarios asistentes. En un formato de debate, se abordaron ocho grandes tópicos que se colocaron como tema de agenda para un siguiente encuentro al tratarse de temas amplios y de resolución ético-jurídica amplia, a saber:

1. Las lenguas se dispersan con la migración y esto influye en la variabilidad y conservación pero, también, puede ser motivo de desaparición.

2. De nada sirve hacer discursos sobre diversidad lingüística dado que los hablantes se forman con o sin ayuda institucional, no es necesaria la ayuda externa.
3. Las leyes se hacen para los ricos, no para los pobres, por lo tanto no tiene sentido hacer.
4. Las agresiones sutiles también son discriminación.
5. El derecho a la educación pública es falso porque se paga.
6. Hay una gran falta de oportunidad laboral.
7. Es necesario conocer para exigir y exigir para conocer.
8. La diversidad puede ser un elemento de enriquecimiento para el acuerdo y no sólo implicar desunión.

Al final de la ronda de preguntas y respuestas– de la cual se elaboró la lista anterior– el antropólogo Zósimo nuevamente tomó la palabra, recomendando a los asistentes no convertir ese foro en un “muro de las lamentaciones”, sino en un espacio de reflexión.

Este discurso colmado de “lamentaciones”, integró posteriores discusiones – no propositivas en lo general– sobre la ya conocida exclusión del sector indígena sobre todo, en el terreno educativo. El peligro de abrir espacios sin una intencionalidad de la crítica constructiva deviene en presentaciones no propositivas, como las mostradas en los siguientes carteles:

IMAGEN 12



d) Derecho a la tierra y a los recursos naturales

Durante la 1er Asamblea Latinoamericana de las Voces de los Pueblos de octubre de 2010, Francisco López Bárcenas presentó la ponencia ‘Las nuevas formas jurídicas de despojo a los pueblos indígenas’ que tuvo como objetivo informar sobre el papel de los medios de comunicación en la construcción de los pueblos originarios como símbolo de pobreza y marginación. El abogado mixteco, adscrito al ‘Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria’(CEDRSSA), reprochó a las instituciones la omisión sobre que, en pleno siglo veintiuno, existe un colonialismo que profesa un desarrollo externo a la voluntad de las comunidades. Así, afirmó que en México el capitalismo es un sistema de acumulación y desposesión sin plusvalía, con venta de bienes comunes en manos de empresas transnacionales. Bajo la denominada ‘causa de utilidad pública’ el Estado ha expropiado numerosos recursos naturales para causas públicas que en nada benefician

o incluyen a los pueblos indígenas; con ello, se ha ignorado el impacto ambiental de los contratos de compra-venta y arrendamiento.

Respecto a lo anterior, mencionó que la constitución no habla de ‘recursos genéticos’ en lo referente a bioseguridad, sanidad vegetal y animal. Por ello, enfatizó la necesidad de reconocimiento jurídico de los territorios indígenas, señalando que:

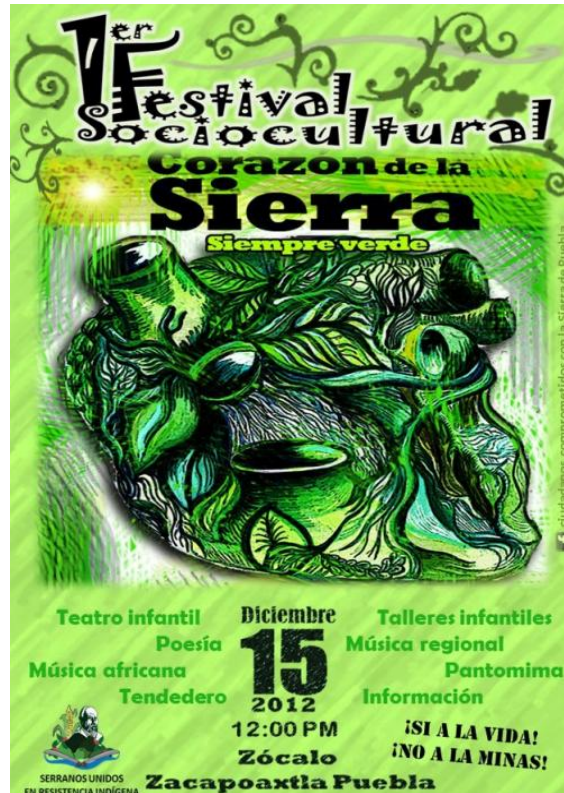
1. Hay una actual crisis del capitalismo en donde el capital se reconstruye, excepto el recurso social y los recursos naturales.
2. Hay una actual crisis civilizatoria en la cual será inevitable mirar hacia las poblaciones indígenas.
3. El tema indígena debe ser abordado por las mismas comunidades originarias; es necesaria la aplicación de una epistemología adecuada.
4. El sistema jurídico mesoamericano existe, aunque no sea reconocido por la oficialidad en donde la ley está hecha para individuos, no para comunidades.

A este respecto, la resistencia civil ha sido recurrente en varias comunidades y algunos encuentros de iniciativa universitaria han sido escenarios no sólo de sus reclamos y propuestas, sino de una naciente plataforma política de movilizaciones espontáneas en torno a la reivindicación jurídica sobre la propiedad de la tierra y –de modo indirecto– el derecho de ésta a continuar con vida.

Tal fue el caso del festival sociocultural ‘*Sierra siempre verde*’, realizado en la cabecera municipal de Zacapoaxtla, en la Sierra Norte de Puebla, en donde se anunció la constitución del ‘Frente de Organizaciones y Defensa del Territorio y la Autonomía Indígena’ integrado por una franja importante de movilizaciones en Olintla, Zapotitlán, Xochitlán, Tetela, Zautla, Ixtepec y otros municipios poblanos. Al ‘Frente de Organizaciones’ se sumaron, entre otros, grupos inconformes como ‘Serranos Unidos en Resistencia Indígena’ (SURI), el ‘Sindicato de telefonistas’, el ‘Movimiento Independiente Campesino, Urbano y Popular’ (MIOCUP), la ‘Coordinadora Nacional Plan de Ayala’ (CNPA), la ‘Organización San Salvador Huehuetla’ (OSSH), el Colegio Indígena ‘Paulo Freire’ de Huehuetla, el colectivo ‘Descendientes de la Quinta Compañía de Combatientes del 5 de Mayo de 1862’ de Comaltepec y Tatocxac; la ‘Asocia-

ción de Cronistas, Historiadores y Narradores de la Sierra Norte y Altiplano de Puebla AC' (CHYNAC) y 'Ciudadan@s comprometid@s con los pueblos de la Sierra Nororiental de Puebla', entre otros.

IMAGEN 13

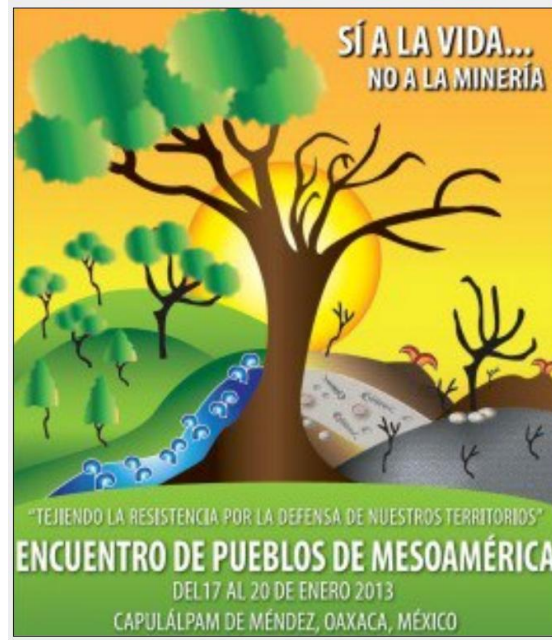


Esta aparente coincidencia entre evento intercultural y conflicto político no lo es tal si se considera que a todas las convocatorias colectivas subyace un interés de discusión y mejoramiento en relación a una determinada problemática. Sin embargo, el festival 'Sierra Verde' tuvo un efecto organizativo potente en torno a un objetivo común y tangible: la propiedad de la tierra.

De similares causas y convocatoria, aunque no con la misma potencia organizativa de bloque, fue otro evento celebrado en Calpulálpam de Méndez, Oaxaca, cuyas demandas colectivas giraron en torno a los megaproyectos emprendidos en ese estado y a su total rechazo por parte de diversos grupos culturales de la región; la

violación de derechos a los que activistas y dirigentes se exponen en la búsqueda de una justicia legal figuró en las quejas expuestas durante el *'Encuentro de pueblos de Mesoamérica'*, evento que no rindió frutos en tanto plataforma o proyecto político sugerente pues, al contrario de ello, quedó sólo como un evento catalizador:

IMAGEN 14



En el caso de los otros encuentros interculturales, no es que las circunstancias contextuales objetivas no hayan sido las adecuadas para emprender una manifestación en masa, como fue el caso en Puebla; se trata más bien de un asunto de categorías conceptuales y su posterior –y complicado– manejo práctico. Con ello, el tema de la tierra es más objetivo, u observable, si se le compara con el asunto de la identidad cultural y lingüística, pues es más inmediata una reacción ante la pérdida del territorio y la salud ambiental, que la pérdida identitaria que, prácticamente, deviene en cuestión abstracta y poco atendida.

3.6 Discursos reflexivos en torno a la interculturalidad convergente

Después de haber recorrido algunos de los debates planteados sobre el derecho a la libre determinación de las comunidades indígenas, se retomarán los planteamientos en torno a la construcción de la ‘interculturalidad’ abordados en el debate convocado durante el ‘1er Foro de reconocimiento de jóvenes indígenas residentes en la Ciudad de México’ de 2011, dado que este intercambio comunicativo hizo especial énfasis en la política educativa superior del país y cuyos testimonios provinieron predominantemente de jóvenes bilingües universitarios. La relevancia de este discurso radica en que recupera todos los aspectos de la agenda política pendiente sobre el tratamiento a la diversidad cultural desde hace años demandada por las organizaciones indígenas.

Por ello, en el siguiente cuadro se condensan los fragmentos discursivos más representativos, clasificados en *declaraciones temáticas* y *proposiciones argumentativas* para establecer una distinción entre el discurso emotivo, o colmado de juicios estereotipados, del discurso argumentativo de cuestionamiento ético y posible reflexividad, es decir: un cambio de representaciones en torno a la interculturalidad convergente:

TABLA 12
Categorías de análisis del discurso reflexivo

Configuración de la interculturalidad convergente	
Declaraciones temáticas	Proposiciones argumentativas
1) Reconocimiento de las autonomías	
Pero cómo llegar al reconocimiento de los derechos de los pueblos o de los jóvenes indígenas sin antes derrumbar muros, muros que no sólo nos impiden seguir avanzando sino muros que nos oprimen como la discriminación, como la negación del otro, o de los otros, donde nuestros idiomas han pasado o han sido relegados en un segundo momento, en un tercer momento y en muchos otros en ningún momento y lugar. (O/19-2/2011)	Entonces, me pregunto ¿cómo transitar? y digo transitar del indigenismo a una política con enfoque de derechos , y me pregunto ¿cómo abandonar ese paternalismo que no sólo nos ha jodido mucho, que no nos ha dejado ser, que nos ha oprimido junto con la discriminación que nos ha caído como una losa sobre nosotros? que a veces nos impide o nos ha llevado a tres estadios que yo llamo y que me parecen fundamentales: la negación del indio, el ocultamiento del indio o la pérdida de las identidades de

	<p>las que muchos jóvenes hoy día, no sólo mis alumnos en la Universidad Nacional Autónoma de México, llegan y me dicen “es que mis padres ya no me enseñaron”. (O/24-2/2011)</p>
<p>2) Apertura del sistema político</p>	
<p>Las leyes nos dicen muchas cosas pero las autoridades siguen haciendo lo que se les da la gana peor aún, lo que pueden y nosotros callamos y nosotros seguimos hablando y rumiando nuestros corajes por dentro y pareciera ser que la impotencia y pareciera ser que la inercia nos gana, la apatía triunfa, los políticos dicen “estamos muy bien” “hemos avanzado” (O/24-2/2011)</p> <p>¿Qué podemos hacer los jóvenes para que se cumplan las leyes con tanta corrupción? Bueno, aquí creo que imperla la riqueza, para los ricos nada más hay leyes y para los pobres, para los indígenas, nada. (P2/316-4/2011)</p>	<p>Acaso me pregunto ¿sólo tenemos derechos lingüísticos? ¿Acaso sólo tenemos derechos culturales? ¿Acaso sólo podemos expresarnos culturalmente y no políticamente y no socialmente y no culturalmente y no económicamente? digo perdón. ¿Dónde están esos derechos de esos otros tres bloques que llamamos económicos, sociales y políticos? ¿Por qué seguimos siendo tan ‘culturalistas’ y en ese proceso de ‘culturalismo’ más bien hemos sido ‘aculturalizados’? (O/108-2/2011)</p>
<p>3) Reforma educativa</p>	
<p>Una, nos dan el derecho a la educación, muy bien, la educación pública ¿pública? No es cierto, estamos pagando. Pagas para inscribirte, pagas para todo ¿esa es una educación pública? No. Otra, estudias, pero por el simple hecho de ser indígena te discriminan. Se ve en la escuela, por decir vas ¿de qué licenciatura eres? de educación indígena, ¡ah! espérate. No es posible, esa es otra, después de que estudias te paras en alguna institución a pedir trabajo ¿qué estudiaste? la licenciatura en educación indígena, no entra. (P6/591-10/2011)</p>	<p>Bueno, lo que les dije en maya yucateco, es que he venido hasta el DF desde mi tierra dado que en mi tierra, como en muchas de las localidades de ustedes, no hay trabajo, no hay la educación de calidad que buscamos, que queremos y que nos da mayores oportunidades. (P4/482-7/2011)</p> <p>Sabemos de antemano cómo es la educación ya, pero ahora necesito datos verídicos de cómo piensan o como cuál es la visión de estos jóvenes y partir desde ahí, y empezar a construir mi metodología de la reforma de la innovación curricular; entonces, una vez que yo tenga esa innovación, me gustó en esta mesa podemos trabajarlo en conjunto y partir ahora de la Ley General de la Educación, reforzar esa ley, ese derecho de la educación porque en el artículo treinta y ocho de la educación, allí nos señala que hay que hacer innovación en los planes y programas desde nivel básico, medio y superior. Que no se hace nada, sólo está en el discurso, en los derechos lingüísticos, en el artículo once que habla sobre las medidas necesarias para el sistema educativo que asegura el respeto a la dignidad a sí mismo, en los niveles medio y superior. Yo creo que te-</p>

	<p>nemos elementos de dónde estamos partiendo para poder hacer algo. (P10/233-21/2011)</p> <p>Acuérdense ustedes que en nuestros pueblos no hablamos de individualidad, hablamos de colectividades, hablamos de ‘nosotros’ siempre en forma colectiva. Entonces, habría que tener mucho cuidado en el enfoque, eso es algo que yo quiero recalcar mucho porque la percepción, la cosmovisión, tiene que salir de nuestras comunidades. Un ejemplo que estaba poniendo el compañero sobre el nivel medio superior, si habría que implementarnos unos cuantos métodos, es decir, desde un periodo de las matemáticas, métodos, metodologías, pero desde el enfoque nuestro, desde nuestra propia cosmovisión, desde nuestra propia manera. Entonces, eso sería un poco la sugerencia o la aportación que yo estaría haciendo en este sentido, porque hablamos de estas dos cosas: de educación y de interculturalidad.(P1/280-25-2011)</p> <p>(...) nosotros sí tenemos acceso a una educación, digamos en la UPN, en la UNAM, en la ENAH, en la UAM, y ¿por qué? No critico las universidades interculturales, tienen planes y programas de estudio que sí incluyen y, en cierta medida, excluyen porque no hay en cierta medida esta facilidad de decir “bueno, vete al extranjero pero regresas” Y en cierta medida, es decir, bueno, si nosotros tuvimos la oportunidad, si nuestros padres por alguna razón migraron hacia el Distrito Federal, ¿por qué decir o por qué llevar las universidades hasta donde están los indígenas y no hacer programas, cosas, que mejoren la calidad educativa en niveles básicos y propiciar así que haya un mayor nivel de educación en las comunidades indígenas? para que ellos también y los demás tengan acceso a la educación como nosotros, que tuvimos acceso en las universidades convencionales. (P5 /376-27/2011)</p>
<p>4) Reconfiguración de la nación</p>	
<p>Yo quisiera decir ¿por qué nos encerramos en este recinto, en este espacio?¿por qué no vamos más allá en la vía pública, en el Zócalo, en un espacio público, cuando estamos hablando sobre la diversidad de nuestro país para que los otros que no saben y no conocen, pues te conozcan y se informen de lo que está ocurriendo, de lo que nosotros tratamos de hacer y</p>	<p>Yo estoy a favor, estoy contento de que haya diversidad cultural en México, diversidad lingüística, diversidad de pensamiento, pero creo que también eso no implica que haya desunión, o sea, diversidad no significa necesariamente desunión, tenemos que mirar hacia el mismo objetivo. Perseguimos lo mismo, perseguimos dignidad, perseguimos tra-</p>

<p>realizar? (P3/425-6/2011)</p>	<p>bajar dignamente, perseguimos ser respetados como diría nuevamente el maestro, lo cito: “prevalecer y florecer”, ¿no? En ese sentido creo que el hecho de que seamos diversos es enriquecedor porque nos permite llegar a acuerdos, llegar a decisiones útiles, dos cabezas piensan más que una, veintitrés lenguas seguramente mucho más (P4/496-7/2011)</p>
<p>6) Cambio sociocultural</p>	
<p>Y entonces los que padecemos todos los días la discriminación, sutil si quieren a veces, los que no podemos llegar a un cargo por no pensar de tal o cuál manera ¿eso no se llama discriminación? ¿Eso no es delito? O cómo se llama, por favor que alguien en su español nos explique cómo se llama a la discriminación... (O/157-2/2011)</p> <p>Aquí lo que me interesa, aquí, es precisamente nuestras demandas, no los términos de ‘interculturalidad’, ‘pluriculturalidad’ y ‘multiculturalidad’. A mí lo que me interesa es qué demandas le vamos a hacer al Estado, ésa es nuestra postura, a eso venimos: a definir cuáles son nuestras demandas a nuestros derechos, lejos de definir aquí los términos de ‘interculturalidad’, ‘pluriculturalidad’, ‘multiculturalidad’ y de la construcción epistémica de la ‘interculturalidad’, eso lo podemos rastrear en nuestras casas. (M1/182-20/2011)</p> <p>Está contra el Estado por la invasión del inglés y demás culturas extranjeras; además, está el arraigamiento de la cultura que se está olvidando, ya no hay, el joven ya no sabe dónde está, pertenezco a este lugar, a este otro, soy una mezcla o ya no hay conciencia de una identidad. (P7/458-29/2011)</p>	<p>Lo que yo decía hace un momento es cuestión de acción, es cuestión de identificar qué puedo hacer yo, cómo lo puedo hacer, a quienes tengo que recurrir, entonces. A partir de la <i>Ley General de Derechos Lingüísticos</i> y del propio artículo dos constitucional, nos faculta o faculta a las autoridades para diseñar estrategias y diseñar políticas públicas que nos atiendan a los pueblos originarios, concretamente aquellos que nos sentimos identificados ¿no? Y los jóvenes, por supuesto, creo que son la materia viva, que ustedes pueden modificar muchas cosas que no están bien.(M2/700-37/2011)</p> <p>Yo siento que podemos aportar mientras tengamos vida, mientras estemos presentes aquí y estemos donde estemos, no hemos fallecido seamos como seamos aquí, presente. No sé cómo se llama aquí el señor, hace un rato decía “no jóvenes”, sí es joven porque el corazón lo trae joven, tal vez el semblante no, pero el corazón lo tiene joven. Último, todos sabemos algo, ignoramos algo y por eso aprendemos siempre, ya lo dice Paulo Freire, nada más.(P10/760-38/2011)</p>

Con lo anterior, la propuesta de reordenamiento político no demanda un divorcio jurídico, sino un “pacto” que –por momentos– se nutre de un firme hartazgo hacia las instituciones y, por otro, de una fuerte disposición para mediar, por la vía legal nacional e internacional, los contenidos que configuran las conclusiones de prácticamente todas las reuniones registradas en estos años. A saber:

1) Reconocimiento de las autonomías

Las declaraciones temáticas siempre colocan el tema de la discriminación lingüística y racial como principal muro a derrumbar desde una óptica de las minorías. Se asume que el Estado les segrega y margina. Las proposiciones argumentativas brindan la alternativa, por otro lado, de empezar por el autoreconocimiento identitario para transitar, como fortalecido sujeto sociocultural e histórico, por la vía de los derechos fundamentales y universales.

2) Apertura del sistema político

En este aspecto, las declaraciones temáticas resaltan el olvido al que las clases subalternas han sido sometidas por parte de la clase política que se decanta a favor de las clases altas. Sin embargo, en una clara crítica hacia la política indigenista adoptada desde los años cuarenta, las proposiciones argumentativas retoman la noción de ciudadanía recordando que los individuos pertenecientes a una comunidad o pueblo indígena no sólo pueden reclamar derechos culturales, sino también los derechos económicos, sociales y políticos a los que cualquier ciudadano mexicano tiene acceso por la vía constitucional. De este modo, el multiculturalismo negativo empieza a desdibujarse ante el surgimiento de sujetos culturales de fondo, pero políticos en forma y actuar.

3) Reforma educativa

Las declaraciones temáticas destacan –nuevamente– la segregación del sector indígena en el ámbito laboral, impidiendo su desarrollo económico posterior; sin embargo, en las proposiciones argumentativas se asume que no es un problema específico de los estudiantes originarios, sino un asunto de índole nacional que requiere un rediseño y extensión de la currícula hacia una perspectiva intercultural de cobertura nacional, como solución lógica al modelo dicotómico educativo.

4) Reconfiguración de la nación

El diálogo con los otros es necesidad imperante en las declaraciones temáticas, pero no sólo en el compartir opiniones, sino en el comprender que el problema de la diversidad negada es de interés nacional y sólo es posible resolverlo colectivamente. Un cambio en las representaciones sociales sobre las identidades indígenas se propone a nivel argumentativo, e incluso asoma la riqueza del diálogo intercultural configurado a partir de las múltiples cosmovisiones que subyacen a las lenguas originarias. Así, la unidad ideológica deviene en un posible accionar organizado, tema que, de concretarse, posibilitaría el camino hacia un Estado plurinacional.

5) Cambio sociocultural

Una de las críticas que las proposiciones argumentativas plantean hacia las declaraciones temáticas de este tópico, es el sentido irrelevante, confuso e innecesario que las autoridades educativas dan a los términos multi e intercultural. Se desecha cualquier discusión sobre el significado político de los conceptos asumidos por el Estado y, en cambio, se adoptan las definiciones adoptadas en los documentos oficiales. Por ello, la estrategia emprendida por quienes advierten esta suerte de anomalías y contradicciones conceptuales es la de hallar, en el contenido de los documentos jurídicos pertinentes, los contradiscursos que legitiman y ponen a la mesa los argumentos de un posible cambio sociocultural. Así, la información sobre los acuerdos internacionales y las leyes derivadas de la Carta Magna son la mejor arma en defensa del reconocimiento y participación equitativa de las comunidades indígenas en la vida política nacional.

Conclusión

En el *espesor profundo*, se entraña un discurso concerniente a la reivindicación cultural como representación colectiva, afectiva y explicativa sobre el devenir

lingüístico de los pueblos originarios, así como de las posibles relaciones interculturales convergentes al interior de la nación mexicana.

Para entender la dinámica de los eventos interculturales abordados, es necesario considerar que existen –al menos– dos tipos de coyuntura: una en la que “los cambios en las correlaciones de fuerza permiten hacer modificaciones sustanciales en los grandes bloques sociales gestados por la crisis social, pero sin alterar radicalmente la relación entre clases dominantes-clases dominadas”; y otra de tipo revolucionario en donde “los cambios en las correlaciones de fuerza permiten modificar radicalmente aquella relación “ (Osorio, 2001: 75).

Por tanto, lo ocurrido en México a partir de la década de los ochenta comportó el primer tipo de coyuntura mencionado debido a que, aún con las fuertes movilizaciones y agrupaciones políticas, no se modificó la relación entre las clases integrantes de la población mexicana y sus gobiernos.

Por ello, el reto de las organizaciones indígenas es definir su estrategia como movimiento social sumado a otros sectores populares, una postura abierta ante diferentes fuerzas políticas, ante la relación con el Estado y con el gobierno. En ese desafío se halla también la meta de encontrar y desarrollar la unidad con el objetivo compartido de elevar las autonomías a rango constitucional; la experiencia vivida en los diversos encuentros académicos analizados ha sido aprovechada por las varias comunidades originarias como un verdadero encuentro intercultural de intercambio de saberes, opinión y propuesta que no borre las diferencias o –en caso extremo– las resalte para continuar con la atomización actual, sino que las recupere desde una postura neutral en la cual:

El pluralismo se manifiesta como una sociedad abierta muy enriquecida por pertenencias múltiples, mientras que el multiculturalismo significa el desmembramiento de la comunidad pluralista en subgrupos de comunidades cerradas y homogéneas. (Sartori, 2001: 131)

Así, en los eventos de corte político, las demandas sobre la necesidad de un cambio de estatus jurídico, así como de visión hacia la lengua y cultura originaria, se basaron en una realidad vigente en donde la pérdida lingüística es evidente en la interacción social cotidiana, pues existen acentuadas actitudes estereotipadas sobre el prestigio que brinda ser “mestizo” e hispanohablante frente a la discriminación que deviene al no serlo.

La alternativa de cambio propuesta ha sido, entonces, la participación en la elaboración de políticas públicas: tópico planteado por dirigentes y académicos informados previamente acerca de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, aunque no por ello ajenos al respeto por la organización libre y autodeterminada de los pueblos originarios.

Por todo lo anterior, la base de estos encuentros interculturales radicó no precisamente en la legitimación identitaria a manos de documentos oficiales, sino en el recuento de los hechos y resultados logrados por el sector profesionalizado comprometido con su cultura y población, aun cuando los recursos para la enseñanza, difusión y conservación lingüística y cultural han sido pocos.

CAP. IV HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL CONVERGENTE DESDE EL DISCURSO REFLEXIVO

Introducción

La construcción de una interculturalidad, vista a partir de las proposiciones argumentativas de los eventos de corte político, académico y de posible coyuntura del capítulo III, se esboza como convergente.

Una *interculturalidad convergente* inicia en los sujetos culturales mismos a partir del reconocimiento de su identidad como actores socioculturales e históricos, por un lado, y como actores políticos dotados de derechos fundamentales y universales, por otro. Poseen derechos fundamentales en tanto que ciudadanos de un Estado, siendo estos no sólo derechos culturales, sino también económicos, sociales y políticos por la vía constitucional.

Por tanto, en el marco de los fundamentos y definiciones adoptados en los documentos oficiales, la obligada aplicación de las disposiciones jurídicas que posibilitan un cambio sociocultural es tema relevante y plenamente justificado en la lógica del reconocimiento y la participación equitativa de las comunidades indígenas en la vida política nacional. Así, del multiculturalismo separatista se transita a un pluralismo abierto e integrado por sujetos políticos.

En este pluralismo abierto, la *interculturalidad convergente* es mediadora y, por tanto, abarca a la ciudadanía en general asumiendo que la distinción cultural es un asunto dinámico de identificación fluctuante y que permea a la población en general. Por ello, las representaciones sociales sobre el contraste con los otros son po-

tencialmente flexibles y pueden abordarse desde un modelo educativo de perspectiva intercultural y de cobertura nacional amplia, no diferenciada dicotómicamente como ocurre en la actualidad.

Con lo anterior, en este capítulo se discutirá la estructura y pertinencia de la educación intercultural –más allá de los fundamentos de la SEP de México– retomando algunos de los contenidos temáticos recopilados durante el proceso de consulta para reformar la *Ley General de Educación* en 2011, evento analizado ya en el subtema (a) del apartado 3.5.2 sobre eventos interculturales de corte académico. Se trata, nuevamente, de una revisión desde la perspectiva analítica del mirar “de abajo hacia arriba” (*bottom up*), debido a que:

(...) este tipo de aproximación permite individualizar las conexiones causales de los fenómenos observados con un ahorro importante de energías, en el sentido de que sólo será necesario seguir aquellos aspectos que vayan destacándose por sí mismos en la realidad empírica analizada. (Subirats, 1994: 115)

De este modo, se pretende contrastar las perspectivas más actuales sobre la educación intercultural en el marco de una nación plurilingüe, frente a los planteamientos gestados desde la experiencia de las comunidades indígenas, pues se piensa –de modo recurrente y con cercanía al prejuicio– que en el discurso de los docentes y padres de familia bilingües los contenidos se inclinarán hacia la demanda carente de propuesta, y ya los ejemplos mostrarán que esto no es así.

4.1 La comunicación intercultural

¿Cómo lograr que las relaciones interculturales tiendan a ser menos conflictivas? Se ha visto que las regulaciones gubernamentales carecen de la fuerza representacional suficiente para fomentar un cuestionamiento ético en sus ciudadanos, y decir que los medios de comunicación son responsables de esa interferencia cognitiva sería antropológicamente irresponsable si se pretende hallar una estrategia para aceptar la diferencia de modo armónico.

Cuando se habla de comunicación intercultural no es que las culturas se hablen unas a otras; se sabe que quienes lo hacen son los individuos y, en ese sentido, toda la comunicación es interpersonal. Por ello, son los individuos quienes mantienen la cohesión grupal que, en su sentido antropológico, configura la denominada cultura en tanto es “cualquiera de las costumbres, visiones de mundo, lenguaje, sistemas de parentesco, organización social y otras prácticas del día a día de las personas que mantienen a ese grupo como distintivo” (Scollon y Wong, 1995: 126).

Entonces, cuando se habla de un conflicto intercultural en realidad se trata de un encuentro entre individuos cuyos sistemas simbólicos de organización social no han hallado concordancia. Esos aspectos del trato cultural diferenciado suelen apartarse de la descripción lingüística contemporánea, ignorando que los contrastes se dan justamente a nivel del lenguaje por ser éste el depositario del sentido de la vida de cada actor sociocultural e histórico y, a partir de ello, cada cultura concibe las funciones del lenguaje según sea su pertinencia; así, en México existe una distinción básica sobre la organización social y el trabajo colectivo vista en la lengua. Se trata del uso discursivo del ‘nosotros’ en tanto concepción de un *individualismo* frente a un *colectivismo* relacionado directamente con la diferencia entre el hablar a los miembros de nuestro mismo grupo cultural y el hablar a los otros:

En una sociedad individual, los integrantes no se forman con el mismo grado de pertenencia como lo hacen en sociedades colectivistas. Como resultado, las formas de hablar a otros son muy similares de situación a situación. (Scollon y Wong, 1995: 134)

Por el otro lado, en una sociedad colectivista, muchas relaciones se establecen desde el nacimiento en una familia particular, en un segmento social particular y en un lugar particular:

Estas membresías tienden a la permanencia, las cualidades del grupo se mantienen con formas especiales del discurso que preservan cuidadosamente los límites entre aquellos que pertenecen al grupo y aquellos que no. (Scollon y Wong, 1995: 134)

Así, mientras los individuos comparten historia y tradiciones comunes, puede ocurrir también que las relaciones sociales sean más contractuales, racionales o ins-

trumentales: una suerte de corporativismo integrado por el mutuo acuerdo y la protección de intereses compartidos.

Esta distinción entre un proceso informal de aprendizaje de los sistemas de discurso cultural, frente a otro formal donde la pertenencia a un discurso específico –como el sistema de discurso académico o de una estructura corporativa– viene frecuentemente de la educación oficial, sirve de base para comprender la pertinencia de ambas versiones de la realidad pues, al momento de interactuar en un mismo ámbito político, emergerá una mezcla de estas formas de discurso en los usos lingüísticos:

Lo que interesa comprender en la comunicación intercultural es en qué contexto una de estas formas de organización es preferida sobre la otra. Es importante entender que los conflictos y malentendidos surgen ahí donde no hay acuerdo entre los participantes del discurso sobre qué modo de organización debe predominar. (Scollon y Wong, 1995: 137)

Atendiendo a esta distinción, la teoría de la educación y socialización que subyace a una sociedad, o a un sistema de discurso, se basará en las categorías más generales sobre la naturaleza de sus miembros; es decir, sobre las características que el sujeto de la educación puede llegar a poseer:

Una sociedad que destaca al individuo como unidad básica adoptará formas de educación y socialización enfocadas en la enseñanza individual y éxitos personales, aún si aquellos individuos se tornan competitivos con los otros y destruyen la armonía grupal. Por otro lado, una sociedad que enfatiza el concepto solidario de persona considerando la cercanía familiar, como la tradicional sociedad asiática de Confucio, dirigirá su educación y socialización hacia el desarrollo de la unidad comunitaria. (Scollon y Wong, 1995: 153)

No es necesario un análisis exhaustivo para determinar la ruta seguida por la política educativa en México pues, al juzgar por la actual indisposición para considerar la cultura política como un actuar colectivo con fines de bienestar social –desinterés que surge desde la misma estructura de gobierno hasta la consecuente apatía poblacional para con el mismo– es sabido que en la sociedad mexicana se practica y reproduce un individualismo competitivo, que se destaca desde la temprana educación escolarizada y se legitima a través del discurso mediático sobre el mexicano “triunfador” en cuyos logros no hay indicios de rebeldía o crítica al sistema educativo que le dio cobijo y el cual es, por ello, un ciudadano ejemplar.

Con lo anterior, el único sector que ha representado una resistencia basada en el concepto solidario de educación y, por ende, de trabajo colectivo ha sido el indígena desde un discurso que, en sus argumentos, plantea una ruptura con la construcción ideológica del individuo desvalido a integrar hacia el aparato nacional y, en cambio, retoma de las prácticas comunicativas tradicionales un sistema de discurso en donde el ‘nosotros’ se piensa desde la lógica de la fortaleza comunitaria con un fin de desarrollo común: una propuesta educativa de base ética pues

Aunque no sea el único, uno de los pilares fundamentales de la comunicación intercultural es la competencia comunicativa que los individuos puedan tener para comunicarse con otros individuos con los que, en principio, no comparten creencias, valores, puntos de vista y patrones de conducta social entre los que, a menudo, se encuentra la lengua y sus usos. (Cots, J. et al, 2010: 41)

4.2 Fundamentos de la educación intercultural

Según Essomba (2006), el concepto de *interculturalidad* surgió en Francia, en 1975, en el marco de proyectos sociales y educativos que respondían críticamente a las raíces ideológicas del tradicional republicanismo francés. Luego, se extendió su uso en ámbitos científicos del arco mediterráneo y del área francófona de influencia. Aun con la ambigüedad que le ha caracterizado, actualmente es posible delimitar tres grandes principios que lo colocan como modelo de sociedad:

- a) La igualdad de oportunidades para todas las personas al compartir un mismo espacio y tiempo.
- b) El respeto a la diversidad.
- c) La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos. (Essomba, 2006: 44)

A diferencia de otros modelos de gestión de la diversidad –como el multiculturalismo, el *melting pot* o el pluralismo cultural–, el factor clave para acceder a lo intercultural radica en asumirlo como un proyecto de realización que posibilite espacios para el intercambio, el enriquecimiento y la comprensión, y no como un descriptor de una realidad acabada y analizable:

La interculturalidad no es responsabilidad ni de los políticos ni de la administración, sino de la sociedad civil; está desprovista de oficialidad y nace de la espontaneidad y la creatividad de los miembros de comunidades concretas. (Essomba, 2006: 45)

Asumiendo que el multiculturalismo y el multilingüismo son ya una generalidad en cualquier territorio del mundo, la interculturalidad, en su espontaneidad, no se contradice o ve amenazada ante la presencia de otros grupos culturales, pues justamente la alteridad hace posible el contraste y la definición de la identidad:

La interculturalidad atiende por igual las relaciones que se establecen entre miembros de sociedades distintas, tanto en un territorio común como en un contexto de “contigüidad” construido por la expansión de los mercados y de los flujos –de bienes, personas, capitales y símbolos– que alcanzan una escala planetaria, en un mundo reducido por la ubicuidad y la velocidad de los medios de comunicación. (Sagástegui, 2004: 75)

De este modo, la educación intercultural no debe plantearse como una propuesta pedagógica dirigida a grupos etnolingüísticamente diferenciados, sino como un criterio de organización curricular cuyos contenidos básicos sean comunes a todas las instituciones educativas.

4.2.1 La apertura curricular

La currícula intercultural considera contenidos regionales particulares pero, también, contenidos macrorregionales desde los denominados *contenidos básicos orientados* (CBO) y *contenidos básicos comunes* (CBC) (Perlo, 2004: 19), los cuales deben estar en permanente reelaboración en todas las instancias educativas a fin de satisfacer las cambiantes demandas del contexto social hacia las organizaciones.

Por ello, la institución escolar, como otras, deberá contar con la flexibilidad organizacional que le permita una adecuación a la diversidad tanto de matrícula, como de demandas, propuestas, contextos, etc.:

Un currículum flexible es aquel capaz de responder a las demandas de los sujetos que aprenden, o bien porque previamente ha indagado en ellas, o también porque es altamente sensible para detectar problemas de inadecuación didáctica y suficientemente permeable y ágil para sufrir transformaciones. (Perlo, 2004: 20)

A partir de esta noción, es posible ubicar a los contenidos oficiales de educación básica de la siguiente manera:

- a) **Contenidos referidos a conceptos:** los cuales “contienen las nociones conceptuales que deben imperar para comprender nuestra realidad, y en ella, a nosotros mismos.” (Ayala Lara, 2005: 83)

En una educación intercultural, los conceptos guardan una relación directa con problemáticas que se desprenden de las relaciones multiculturales, es decir, de las diversas cosmovisiones de los grupos culturales y que deben ser contempladas en la enseñanza para propiciar en los alumnos el análisis sobre las mismas, así como la construcción de distintas explicaciones en las que pueden fundamentar sus creencias culturales. Así, al hallar legitimidad en las explicaciones, deja de ser válida la imposición de una noción sobre otra, dando lugar a una participación consciente de los alumnos sobre sus propios saberes.

- b) **Contenidos referidos a procedimientos:** “Consisten en las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que se desarrollan para la apropiación del conocimiento.” (Ayala Lara, 2005: 87)

La enseñanza actual sigue una dinámica enciclopédica en donde la escritura y el pensamiento abstracto predominan sobre las formas usuales de aprendizaje establecidas en las comunidades. Éstas no son las formas naturales de aprendizaje que los niños indígenas desarrollan en su comunidad, pues en ella, los padres representan modelos sociales cuya enseñanza es eminentemente oral. De este modo “el “saber hacer” es un aspecto que debe enriquecer a los miembros que no pertenecemos a este tipo de cultura; ya que ésta se gesta a partir de intervenir e interpretar a la natu-

raleza, fundamento central de la ecología, disciplina que nos representa la interrelación entre hombre y naturaleza.” (Ayala Lara, 2005: 87)

- c) **Contenidos actitudinales:** que “contemplan la valoración tanto de lo propio como de lo ajeno. La apropiación de nociones en el campo del conocimiento que se quiera va acompañada de actitudes con respecto a lo que se está aprendiendo.” (Ayala Lara, 2005: 88)

En el ámbito educativo intercultural, la valoración de lo propio y de lo ajeno implica el ejercicio de la tolerancia para la apropiación de otros saberes; porque la educación intercultural se vive y se practica en contexto, pues el solo concepto en abstracto no guía el trabajo educativo. Si el aprendizaje y la enseñanza de la diversidad se ligan al contexto sociohistórico de cada grupo y comunidad, se convierten en contenido educativo con significado y referentes concretos:

Si la realidad nos presenta situaciones interculturales diferenciadas, de igual forma se deberán hacer los planteamientos educativos, de esta manera superaríamos la idea de presentar una política intercultural general que solamente despierta dudas y sospechas. (Tirzo Gómez, 2005: 26)

Por ello, es importante que el docente fomente un análisis respecto a las creencias y aportaciones recibidas en la primera socialización del alumno en comunidad, para establecer así una comparación crítica de éste con la información recibida en el aula. Este desarrollo del pensamiento es posible en tanto no se otorgue al conocimiento escolar un mayor valor; de este modo, no se sustituyen los “viejos” conocimientos por unos nuevos, sino que “se construyen nuevas explicaciones basadas en lo ya conocido, y que se derivan del análisis profundo que se realiza al intentar resolver un enigma [para así lograr] un sinfín de matices sobre un mismo fenómeno.” (Ayala Lara, 2005: 94)

4.2.2 El personal docente

En el ámbito educativo, una hipótesis que se cumple con la precisión de un reloj señala que:

(...) aquellos docentes que disponen de un marco conceptual definido e integrado en su conocimiento sobre interculturalidad, resultan más competentes a la hora de planificar, desarrollar y evaluar planes, programas y proyectos de educación intercultural. A su vez, aquellos docentes que no disponen de un marco de categorías y principios al respecto, adolecen de falta de competencia para generar procesos socioeducativos que respondan a los fines esenciales de la educación intercultural. (Essomba, 2006:43)

El profesorado de la escuela intercultural debe evitar aquella perspectiva que coloca a la cultura como indicador de civilidad y, en cambio, ahondar en los aspectos identitarios e identificativos que configuran a lo intercultural. Nuevamente, la noción de 'cultura' se vuelve una hipótesis individual resultante de procesos de interacción con múltiples identificaciones interculturales y, ésta, es la perspectiva multimodal que conviene adoptar para entender las relaciones con los otros:

(...) un individuo no es miembro de un grupo cultural de características objetivables sino que se siente miembro de un grupo cultural que le proporciona, siempre que respete su diferencia individual, seguridad personal y arraigo, dos condiciones *sine qua non* para vivir en sociedad. (Essomba, 2006: 49)

Por tanto, las identidades se construyen y no solamente se adquieren: se trata de un fenómeno de reinterpretación de esquemas y contenidos culturales compartidos.

4.3 El papel de la lengua y la cultura en el aula

Resulta necesario profundizar, a partir de observaciones etnográficas, en los elementos *lengua* y *cultura* como principales constituyentes de la identidad, considerando a las lenguas indígenas como medios válidos de comunicación y educación.

El hablar la lengua materna en los espacios escolares requiere que también se reflexione en torno a ella como lengua de instrucción, en cuyo fomento de la orali-

dad es posible una mayor aprehensión del conocimiento. Desde luego, esto no excluye la lógica búsqueda de la representación escrita, ya que “escribir una lengua indígena, poder leer la palabra, trascender el tiempo y el espacio son legítimas aspiraciones de sus hablantes.” (Tirzo Gómez, 2005: 32)

A través de la oralidad se crean memorias que trascienden la temporalidad cronológica, pues el tránsito del pensamiento a través del discurso oral implica una construcción del mundo y una ubicación en dicha realidad. La escritura, por otro lado, se basa en una clasificación y fijación temporal de las ideas y objetos pues sus recursos memorísticos no requieren de las situaciones ni la interacción directa con otro:

Sus condiciones de reproducción y configuración cognitiva se establecen prescindiendo de una intervención directa en la continuidad y contigüidad espacial y temporal. Por tanto implica otra forma de concepción del mundo, otra manera de estar y actuar en él. (Medina Melgarejo, 2005: 44)

La escritura puede crear lo que se denomina oralidad secundaria, es decir, un producto de la representación escrita, no solamente en el acto mismo de ser resultado de un texto, sino de las maneras de recrear, pensar y representar a través de imágenes mentales a la propia escritura expresada en la palabra.

De este modo, la necesidad de plasmar por la vía escrita los procesos reflexivos, individuales y colectivos, de los grupos culturales es una meta de grandes retos estructurales para su concreción, pero no por ello imposible de implementar ya que existen, desde la trinchera de los estudios lingüísticos, aportes novedosos en cuanto al diseño curricular en la enseñanza de segundas lenguas para los, cada vez más comunes, contextos multilingües. Tales modelos de filiación intercultural recuperan los fundamentos éticos necesarios para el reconocimiento y la convivencia armónica multicultural, además de contar con un fuerte soporte empírico sobre las ventajas de enseñar y aprender pensando desde la lógica de lengua materna.

4.3.1 La competencia comunicativa intercultural

Según López (1996), diversas investigaciones en América Latina permiten validar algunos postulados básicos de la educación intercultural; de su análisis se recuperan los siguientes puntos:

- a) El bilingüismo infantil no constituye problema alguno para el aprovechamiento académico de los niños indígenas, ni menos aún para la adquisición de una L2.
- b) El uso de la L2 como lengua de educación contribuye al aprendizaje de la L2 por parte del alumnado en proceso de bilingüización.
- c) Es necesaria una fase oral de aprendizaje anterior a la lectura y escritura en una lengua diferente a la materna.
- d) Existe una estrecha relación entre el desarrollo lingüístico en L1 y el posterior en L2. Este principio se basa en la hipótesis sobre la existencia de una competencia lingüística común, subyacente a ambas lenguas, según la cual la experiencia en uno de los dos idiomas promueve el desarrollo de la competencia subyacente a ambas y, por ende, redundante en beneficio del aprendizaje de la L2. (López, 1996: 297-298)

En los puntos señalados por López (1996) se asomaba la innovadora idea sobre un modelo de *competencia comunicativa intercultural*, propuesto inicialmente por Byram y Zarate en 1994, y que Byram desarrollaría en un modelo de currículo hacia 1997. (Cots, J. et al, 2010: 44)

La acuñación del concepto inició con el cuestionamiento a la noción de *competencia cultural* en la cual se incluye el conocimiento, habilidades y actitudes con respecto a una lengua en concreto. Posteriormente, se retomó la idea de la *competencia intercultural* ya que engloba el conocimiento, habilidades y actitudes en relación con un conjunto de culturas. Esta distinción condujo a la concepción de la *competencia comunicativa intercultural*:

Es el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorez-

can un grado de comunicación suficientemente eficaz (...) no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre ” (Vilà Baños, 1995: 146)

(Byram y Zarate, 1994), la cual “conjuga la competencia comunicativa y la extiende a través de la inclusión de la competencia intercultural” (Cots, J. et al, 2010: 80).

En este modelo se critica abiertamente al *hablante nativo ideal* en tanto tal noción conlleva una imagen del aprendiente de L2 como permanentemente incompleto. La alternativa para Byram y Zarate fue redefinir el objetivo del aprendizaje para conseguir que el aprendiente, como actor social “sea capaz de vivir en un espacio intermedio entre, por una parte, sus propios significados convencionales y contexto y, por otra parte, los significados y contextos de algunos hablantes nativos de la lengua” (Byram, 2007: 58; citado por Cots, J. et al, 2010: 44).

Con lo anterior, es factible diferenciar entre un individuo bicultural (o multicultural) y un individuo intercultural, cuya distinción radica en que mientras el primero es el resultado de un proceso natural de habitar en dos o más contextos socio-culturales distintos, el segundo posee conciencia del lugar que ocupa en sociedad al haber transitado por un proceso educativo que le permite relacionar culturas distintas y relacionarse con sus miembros.

Partiendo de esta premisa, el modelo de currículo que Byram (1997) propone se constituye por tres bloques relacionados con destrezas, junto a un bloque de actitudes y otro de conocimientos, resultando en la siguiente estructura curricular:

1. Actitudes: curiosidad y apertura, disponibilidad para suspender la desconfianza en la otra cultura y la confianza en la propia.
2. Conocimientos: de grupos sociales/culturales, de sus productos y prácticas en el propio país y en el país del interlocutor, así como de los procesos de interacción en la sociedad y entre los individuos.

3. Habilidad de interpretar y relacionar: habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la cultura propia.

4. Habilidad de descubrir e interactuar: habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y las correspondientes prácticas culturales; capacidad de activar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones reales de comunicación e interacción.

5. Conciencia cultural crítica: habilidad para evaluar, de manera crítica y sobre la base de criterios explícitos, puntos de vista, prácticas y productos en la cultura propia y en otras culturas. (Cots, J. et al, 2010: 45)

Dada la progresiva hibridación cultural presente en Europa, el objetivo que se propone al docente es el de “pensar en un «hablante intercultural», con una competencia comunicativa plurilingüe, desigual en las distintas lenguas y/o habilidades básicas, y consciente de su papel de mediador entre personas de culturas diferentes” (Cots, J. et al, 2010: 46), derrumbándose así la idea tradicional del bilingüismo equilibrado, metáfora del cerebro dividido en dos o más partes.

Al asumir la nueva construcción del sujeto intercultural, se echa por tierra la concepción del aprendizaje acumulativo y del aula centrada en el profesor; en su lugar, figura la construcción experiencial del conocimiento y del espacio escolar como “verdadero contexto de actividad comunicativa, en el que los alumnos son empujados a utilizar no sólo su capacidad cognitiva, sino también sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas” (Cots, J. et al, 2010: 46).

El fomento de esta competencia comunicativa para la comunicación intercultural se apoya no sólo en el aprendizaje de habilidades lingüísticas parecidas a las que poseen los miembros del otro grupo, sino también en la adquisición de conocimientos sobre los otros y el desarrollo de ciertas actitudes de colaboración y de sensibilidad hacia la diferencia.

4.3.2 La competencia plurilingüe

Los estudios más recientes sobre plurilingüismo rechazan no sólo el modelo chomskiano del *hablante nativo ideal* como referente único en el proceso de adquisición de las L2, o en su caso, la L3 y sucesivas, sino que abogan por el desarrollo de una competencia plurilingüe en la que el hablante sea capaz de desarrollar numerosas competencias lingüísticas en cada una de las diferentes lenguas objeto de aprendizaje (Cots, J. et al, 2010: 22).

Tomando esta postura, un sujeto bilingüe no equivale a dos monolingües en una misma persona, sino que es un individuo que adquiere competencias diversas en un contexto plurilingüe; así, en su desarrollo lingüístico intervienen aspectos contextuales que, tratados de modo diferenciado, harían inservible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tres son los modelos que se proponen en la enseñanza de segundas lenguas desde una perspectiva de competencia plurilingüe. A saber: el *modelo de multicompetencia*, el *modelo dinámico de multilingüismo* y el *modelo de multialfabetización*.

1) Modelo de multicompetencia

El término de *multicompetencia* surge en contraposición al término *monocompetencia*, en alusión a un estado de la mente con una única gramática. Dos son las principales repercusiones de la enseñanza de segundas lenguas desde este modelo: por un lado, el objetivo no es llegar a la perfección de un hablante nativo, sino ser un hablante competente en la L2; por otro, recuperar la enseñanza de la lengua materna en la enseñanza de segundas lenguas. Con ello, la necesidad de valorar el uso de la lengua materna del alumnado se torna relevante para las siguientes estrategias pedagógicas:

- Se lleva a cabo una reevaluación del hablante nativo como norma a seguir.

- Se valoran los beneficios que la adquisición de segundas lenguas tiene en otros aspectos de la competencia lingüística y aspectos cognitivos.
- La transferencia se entiende como un proceso bidireccional entre L1 y L2.

2) Modelo dinámico de multilingüismo

Fue propuesto en el año 2002 por Herdina y Jessner bajo la premisa de que percibir la competencia de un hablante como un estado finito, siguiendo los postulados chomskianos, “impide comprender la dinámica social de una comunidad multilingüe que produce cambios en la competencia de los individuos.” (Cots, J. et al, 2010: 27) Por medio de este modelo se pretenden describir las diferentes reacciones de los distintos sistemas lingüísticos de una persona bilingüe o multilingüe ante el mismo *input* en situaciones diferentes

Aquí, el multilingüismo se considera como una variante del bilingüismo, subrayando que el lenguaje cambia a lo largo del tiempo en el plano individual. En consecuencia, los cambios lingüísticos que se producen en el individuo son fruto del ajuste al que se ve sometido el sistema lingüístico para hacer frente a las necesidades comunicativas y, dependiendo de dichas necesidades, se producirá un dominio transicional de los diferentes sistemas lingüísticos durante un determinado periodo de tiempo, con lo que el sujeto puede pasar de ser un monolingüe a ser bilingüe, de ser bilingüe a ser trilingüe, etc. (Cots, J. et al, 2010: 28)

3) Modelo de multialfabetización

Parte de la premisa de que “no existe fundamentación empírica que demuestre que dedicar un menor tiempo de instrucción a través de la lengua mayoritaria traiga consigo consecuencias negativas en dicha lengua.” (Cots, J. et al, 2010: 28)

Cummins (2005b; citado por Cots et al, 2010: 28 y 29) se apoya en los efectos positivos del bilingüismo en la transferencia entre lenguas, argumentando que la

separación rígida de éstas en los programas bilingües o trilingües es problemática y, por ello, defiende que en las escuelas debiera trabajarse en proyectos que requieran la interacción entre dos o más lenguas a la vez. Esta pedagogía de la multialfabetización debe:

- Construir una imagen del niño como inteligente, imaginativo y con talento lingüístico.
- Reconocer y construir a partir del capital cultural lingüístico de los alumnos y sus comunidades.
- Promover el compromiso cognitivo y la inversión en identidad por parte de los estudiantes.
- Posibilitar que los alumnos generen conocimiento, creen literatura y arte, y actúen en realidades sociales a través del diálogo y la pregunta crítica.
- Emplear una variedad de herramientas tecnológicas para apuntalar la generación de conocimiento, literatura y arte de los estudiantes, así como la presentación de este trabajo intelectual ante audiencias múltiples por medio de la creación de textos de identidad.(Cots, J. et al, 2010: 30)

El objetivo de este modelo es el incremento explícito del capital lingüístico y cultural, paso previo al desarrollo de la conciencia multilingüe con un aumento potencial de la conciencia lingüística y que tiene lugar cuando los aprendientes están expuestos a varias lenguas.

4.4 Lengua, cultura y participación: la propuesta educativa desde el discurso reflexivo

Para cualquier modelo pedagógico que pretenda desarrollar la competencia comunicativa intercultural, el contexto sociolingüístico juega un papel fundamental en el desarrollo de la competencia plurilingüe y, si la mayoría de la población es mul-

tilingüe, basar la currícula en parámetros monolingües es sólo una idealización, pues:

(...) la enseñanza no se limita al desarrollo y a la potenciación de competencias comunicativas y lingüísticas, sino que contribuye al desarrollo personal de nuestro alumnado, y esto debe de ser especialmente así en una sociedad cada vez más cambiante y diversa que precisa ciudadanos multilingües. (Cots, J. et al, 2010: 31)

La *Ley General de Educación* de México (LGE) es un documento normativo que regula los procesos de enseñanza en la educación básica del país; sus contenidos no son explícitamente pluralistas y, por el contrario, se asume desde sus fundamentos la misión de formar un ciudadano cósmico –al estilo Vasconcelista– en tanto se considera que la población infantil mexicana es generalmente homogénea en términos lingüísticos, soslayando como un asunto de minorías cualquier manifestación comunicativa ajena a los planteamientos de esta ley.

Como se abordó en el apartado sobre eventos interculturales de corte académico, durante el año 2011 se realizó el proceso de ‘*Consulta Nacional para la Reforma a la Ley General de Educación 2011*’ emprendido por CDI, INALI, SEP (CGEIB, DGEI), la ‘Comisión de Asuntos Indígenas’ y la ‘Comisión de Educación’ de la Cámara de Senadores. A fin de conocer la opinión de dirigentes, docentes y padres de familia de pueblos y comunidades indígenas de México, este proceso se valió de “foros informativos presenciales” como estrategia de trato directo hacia la población originaria del país; en dichos encuentros se planteó a los asistentes la posibilidad de responder a cuatro cuestionamientos sobre la currícula educativa. A saber:

- ¿Cómo se puede reformar la LGE para garantizar plenamente los derechos culturales, lingüísticos y de identidad de los pueblos originarios?
- ¿Qué cambios de organización debieran hacerse en las instituciones educativas federales, estatales y municipales para ofrecer una mejor educación a los estudiantes originarios?
- ¿Cuáles son los aprendizajes que esperan las familias indígenas de la educación intercultural?
- ¿Cómo debiera ser la participación de las comunidades indígenas y sus representantes en todo el proceso de la educación intercultural?

Bastó poner a la mesa el asunto implícito de los derechos culturales, de la estructura organizativa de las instituciones educativas; del currículo intercultural mexicano –cualquiera que sea éste– y, más importante que los anteriores, la participación en el diseño del programa intercultural para que en esta ronda nacional emergieran, al menos, seis tópicos principales que se muestran a continuación en comparación con la agenda demandada por la coyuntura registrada por Bartra (2004):

TABLA 13

Seguimiento de la plataforma política de las autonomías indígenas	
Bartra (2004)	Consulta CDI-INALI (2011)
1. Derecho a la autonomía y a la autodeterminación	1. Participación política
2. Derecho a la identidad cultural	2. Fundamentos éticos 3. Innovaciones curriculares y pedagógicas convergentes 4. Profesionalización alternativa
3. Derecho a la tierra y a los recursos naturales	-----
4. Derecho a determinar libremente la condición política interna de acuerdo a las formas de organización tradicional con la vigencia del derecho consuetudinario tradicional indio	5. Directrices de la política educativa 6. Reorganización del sector educativo

Debido al carácter de la consulta, el discurso se concentró más en el ámbito del derecho a la identidad cultural en cuanto a los principios, estrategias y objetivos de la educación, siguiendo en segundo término la relevancia de determinar libremente la condición política interna de acuerdo al derecho consuetudinario de las comunidades en lo referente a la reestructuración orgánica y replanteamiento de la política educativa para, finalmente, ejercer así el derecho a la libre determinación en tanto participación en esta reforma de política pública.

Con lo anterior, se mostrará un concentrado de algunas proposiciones argumentativas halladas en cada tópico de la red nacional de contenidos obtenida en el

proceso de consulta. Este breve análisis servirá para reconsiderar si alguno de los modelos de enseñanza de segundas lenguas es pertinente en esta basta realidad pluricultural y, a partir de ello, definir qué rumbo sigue la política del lenguaje en México.

4.4.1 La participación política de las comunidades en la reforma educativa

Se puede ordenar la propuesta de participación en cinco pasos:

1. El diálogo

Que las reformas partan desde los mismos pueblos basados en su contexto social o de la realidad. No se deben copiar modelos. (CHPS-P)

2. El intercambio entre autoridades tradicionales y gubernamentales para elaborar la currícula escolar intercultural:

Facultando a las autoridades tradicionales, y portadores de la tradición cultural a participar con sus conocimientos en la elaboración de currículas educativas con contenidos culturales, lengua indígena y cultura regional. (BC-ENS)

Que la ley reconozca la conformación de comités de padres de familia a nivel municipal como un órgano representativo para que tome en consideración la opinión del desarrollo de la educación. (QUER-T)

3. La elaboración de los contenidos de índole intercultural basados en el conocimiento comunitario

Que en los planes y programas en la educación se contemplen los saberes de los padres de familia como la agricultura, la ganadería, gastronomía, historia de la comunidad, sus artesanías, organización gobernantes, costumbres y tradiciones. (DUR-SMO)

Debe ser una participación comprometida y dinámica, generada de elementos culturales para construir una mejor nación. Reconociendo siempre las diferencias, los derechos y la libertad del otro y asumiendo una actitud dialógica y de orgullo respeto a la identidad propia y de las demás identidades. (QR-Ch)

4. La conformación de un consejo que evalúe la implementación de la política educativa

Eligiendo un consejo indígena integrado por autoridades municipales y de ancianos que fortalezca su identidad cultural valorando y respetando al indígena en la toma de decisiones para lograr una educación integral e incluyente para su desarrollo personal y colectivo. (OAX-Oax.)

Que los representantes de la comunidades sean observadores de que las acciones y acuerdos para el fortalecimiento de la educación indígena se cumplan y además, que estos representantes funjan como una figura que tenga autoridad para reportar y exigir las demandas que surjan de los estudiantes indígenas. (JAL-G)

5. La creación de espacios y estrategias de difusión sobre los derechos fundamentales y universales

Organizar eventos y actividades masivas que involucren a todos los sectores de la sociedad para estar orgullosos de permanecer a una sociedad intercultural. (CHPS-MM)

Permitir la autonomía, respetando la cultura, su entorno, los derechos humanos. (CHPS-P)

4.4.2 Los fundamentos éticos de la educación intercultural

Las proposiciones argumentativas de esta red de significados se pueden resumir en lo que se ha llamado *comunicación intercultural*, pues en esta categoría figura la afirmación ya compartida por varios investigadores sobre la apertura de la política educativa intercultural hacia el sector general de la sociedad. Una extensión del 'nosotros':

Asegurar la interculturalidad para todos los actores de la sociedad mexicana, no sólo los pueblos indígenas, promoviendo espacios de desarrollo de las culturas y lenguas. (MOR-C)

Que todo individuo tiene derecho a recibir una educación intercultural bilingüe que garantice plenamente los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas y no indígenas. (MOR-A)

Que se compartan todas las visiones indígenas y no indígenas para un verdadero modelo de educación intercultural y superar el binomio de educación indígena y no indígena, para incluir a más gente, la verdadera diversidad que vemos en el área metropolitana de Monterrey, y a partir de ahí, hacer un modelo que considere las vivencias y que sea intercultural. (NL-M)

Convencer a la ciudadanía en general sobre la importancia que tiene de valorar lo que es nuestro y no pensar que sólo en las comunidades indígenas se debe hablar de cultura y tradición. (PUEB-Tuz)

4.4.3 Innovaciones curriculares y pedagógicas convergentes

En este punto se incluyen algunas de las declaraciones temáticas sobre la deficiente infraestructura en las escuelas del interior de la república pues, sin una adecuada gestión de los recursos, no es posible implementar mejoras curriculares.

1. Infraestructura:

Contar con los espacios y materiales didácticos adecuados para la impartición de la educación indígena. (BC-ENS)

Maestro bilingüe desayunos escolares, uniforme escolar, abanicos, calentadores, el techo escolar, puertas para los closets escolares y arreglar la luz. (COAH-M)

Que las escuelas cuenten con los medios necesarios para una educación de calidad. (computadoras, material didáctico, mobiliario, etc.) (VER-CH)

Así, las proposiciones argumentativas señalan la necesidad de contar con material lingüístico y culturalmente pertinente; labor que hasta hoy ha sido emprendida de modo autogestivo por diversas agrupaciones culturales y que, esta vez, exige el apoyo formal de las instancias correspondientes para ampliar el paso lingüístico hacia el uso de las TIC.

2. Material lingüístico

Que se pugne por la creación de más materiales didácticos en lenguas indígenas como son diccionarios para cada lengua y variante de las diferentes lenguas indígenas que se hablan en el país. (BC-SQ)

Que se tomen en cuenta a todos los instructores de la lengua materna apoyando con material didáctico y apoyos económicos para solventar las necesidades de las familias. (CHPS-MM)

Editar libros de apoyos de acuerdo a cada región indígena del país, en donde se traduzcan textos del español a otras lenguas indígenas para que los alumnos aprendan y/o fortalezcan su comprensión de su propia lengua materna. (TAB-VH)

Que se elaboren los materiales didácticos adecuados a las necesidades de la comunidad y a su cultura. (JAL-M)

3. Uso de las TIC

Que los Estados y Municipios creen Programas para los padres de familia donde se les imparta tecnología educativa en el uso de las computadoras.(BC-ENS)

Gestionar apoyos para que los alumnos tengan acceso a las TIC y así mejorar su nivel de competencia. (BC-T)

Que los niños puedan tener acceso a los medios electrónicos de comunicación y a las nuevas tecnologías para que puedan enriquecer sus aprendizajes, pero sin olvidar también su cultura y creencias.(DUR-SMO)

Que se den capacitación sobre las nuevas tecnologías a las familias indígenas. (CHPS-MM)

4.4.4 Profesionalización alternativa

1. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

Predominaron en este punto las propuestas sobre la sensibilización contextual que requieren los docentes interculturales para emprender el desarrollo de la *competencia comunicativa intercultural* mediante la recuperación curricular de los saberes regionales para su posterior valoración y mantenimiento:

Que el proceso educativo incluya el desarrollo de competencias y habilidades, tomando en consideración el contexto socio cultural, esto es la cosmovisión de los estudiantes pertenecientes a una comunidad indígena. (JAL-G)

Incluir en los programas de estudio de todos los niveles educativos, saberes y experiencias de las localidades indígenas como un vínculo real y efectivo con las autoridades civiles indígenas para la vida política con nuestro estado o nación.(QR-FCP)

Conocer la cultura de la región mediante la educación y rescate de culturas, mitos, leyendas, costumbres, tradiciones, gastronomía, bailes, música, vestimenta, religión, etc. (CAMP-C)

Que se elaboren talleres en los centros educativos enseñando diversas tradiciones y costumbres por ejemplo: como se trabaja el barro, la palma y la lana de borrego (ela-

boración de cobijas), lo que se está perdiendo por completo. Y que las autoridades indígenas refuercen las reuniones y consejos gubernamentales sociales ya que por medio de las pláticas se puede comunicar, practicar y revivir muchas cosas, no dejar que se recaigan por completo nuestras costumbres y tradiciones. (CH-B)

El maestro debe adaptar su enseñanza considerando y respetando los usos y costumbres, fiestas, tradiciones, lengua, vestimenta, danza, música, patrimonio tangible e intangible, medicina tradicional, artesanías, gastronomía, medio ambiente y demás características culturales de la comunidad donde labore. (QUER-T)

Aprendizajes significativos que se puedan desarrollar y aplicar a su vida diaria, que permita que los educandos desarrollen las culturas propias y participen en la vida social y política en el ámbito nacional. (MOR-C)

2. Implementación de un modelo de multialfabetización

De la mano con el interés por retomar las prácticas culturales en el sistema de conocimiento oficial fueron recurrentes las propuestas sobre considerar el uso de la lengua materna como medio de instrucción y no sólo como una asignatura más pues, al respecto, cabe mencionar que pocas son las solicitudes sobre talleres o clases aisladas de lengua:

Que el maestro hable ambas lenguas, la lengua originaria y el español. (GRO-O)

Se prepararían docentes más integrales y no se contemplarían como docentes integrales aquellos que no manejen más de dos lenguas y tendría que capacitarse para ser docente. (HID-H)

Que en las escuelas indígenas se imparta como materia la lengua materna desde preescolar hasta nivel medio superior. (GTO-SLP)

Comunicarse oral y escrito en la propia lengua y el reconocimiento de la identidad cultural. (CHPS-P)

En los programas educativos se imparta cátedra en la lengua materna en que corresponda el lugar de origen de los profesores; que se le dé continuidad a la educación indígena bilingüe en otros niveles educativos que permita el fortalecimiento de usos y costumbres. (VER-A)

4.4.5 Directrices de la política educativa

1. Cobertura nacional

La cobertura de la educación básica, así como de IES para zonas con población indígena, es un problema si se piensa desde la lógica de la interculturalidad debido a que el efecto de décadas de rezago y migración ha vuelto a muchas regiones del país territorios carentes de infraestructura, potencial económico y desarrollo humano. Por ello, se solicita el acceso a la educación intercultural para la población históricamente marginada:

Debe regionalizarse la educación a partir de albergues escolares en las regiones donde existe gran dispersión de población, garantizando el traslado de los niños a estos centros educativos, que deben considerar educación inicial, primaria y secundaria, todos los niveles deben considerar contenidos culturales en lengua indígena. (BC-ENS)

Que la educación indígena básica cubra la demanda educativa, ya que existen localidades con presencia indígena que no cuentan con el servicio. (BC-ENS)

Que el Estado ponga más atención a zonas marginadas, brindándoles escuelas de calidad con todo lo necesario, para que los alumnos reciban una educación de calidad al igual que alumnos y maestros se comprometan a mantener instalaciones y mobiliario en buen estado. (GTO-SLP)

Que la educación media superior llegue a las comunidades más apartadas para que todos tengan derecho a la educación y que ésta sea gratuita. (CAMP-C)

Que se enseñen todos los niveles de educación en cada pueblo indígena. (MICH-ED)

2. Enseñanza intercultural de lenguas indígenas con rango oficial

Esta cobertura no pasa por alto la exigencia de contar con planes y personal capacitado en la enseñanza de segundas lenguas desde un enfoque intercultural, implementando lo ya acordado en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y en la misma Ley General de Educación en torno a la enseñanza de las lenguas reconocidas ya como nacionales:

Difusión permanente de la Ley Gral. de Derechos Lingüísticos a través de los diferentes medios de difusión. (HID-H)

Difusión permanente del Artículo 2 constitucional que manifiesta el reconocimiento a México como un país Multiétnico y plurilingüe. (HID-H)

Se determine con carácter obligatorio la educación intercultural para todos los mexicanos. (HID-I)

La política educativa debe considerar el carácter pluricultural y multilingüe. (GRO-O)

Legislar para que en los programas de estudio se considere “obligatorio” la enseñanza y reconocimiento de las culturas indígenas. (CHPS-MM)

Establecer en cada institución educativa la enseñanza de la lengua indígena. (CHPS-MM)

Que la educación intercultural sea en todos los niveles “básico, superior y obligatorio” sean o no parte de una cultura (MÉX-A)

Que los gobiernos apoyen intercambios culturales para que los estudiantes tengan oportunidad de acceder al conocimiento de otros idiomas para participar en igualdad de circunstancias en la realización de estudios superiores nacionales y extranjeros. (JAL-G)

Que la instancia hacendaria asigne mayor cobertura presupuestal para la educación intercultural con el propósito de diseñar e implementar la currícula, de acuerdo a un modelo específico de cada región del país, establecer y mejorar la infraestructura territorial, equipamiento tecnológico y material didáctico adecuado, preferentemente en la lengua materna, para fortalecer la profesionalización de los docentes que laboran en las zonas de mayor densidad de población indígena. (NAY-R)

Que la educación sea obligatoria en su propia lengua. Que se les garantice a los hablantes de lenguas indígenas se establezca expresamente la enseñanza a leer y a escribir en su propia lengua. (QR-Ch)

3. Apoyos económicos para los estudiantes interculturales (becas)

Asegurar la permanencia de los estudiantes provenientes de regiones marginadas constituyó un de las exigencias con mayor regularidad en varios estados de la República, situación que deja mucho que reflexionar sobre la necesidad de financiamiento ajeno a los recursos que la familia, como principal fortaleza social, no

puede brindar y, a fin de romper con el círculo heredado, en algunos estados se solicitó la garantía de participación laboral a la conclusión de estudios:

Los representantes indígenas deben gestionar becas, infraestructura y materiales que garanticen espacios de atención, acceso y permanencia de los niños y jóvenes en las escuelas y que cuenten con los materiales en lengua que garanticen una educación de Calidad. (BC-ENS)

Que todos los estudiantes indígenas de todos los niveles educativos cuenten con una beca para garantizar su permanencia en la escuela (uniformes, útiles escolares, transporte, apoyo económico, etc.) (CAMP-C)

Que se cree un decreto para que todo estudiante indígena a nivel profesional se vea beneficiado por una beca económica suficiente, y al término de su carrera, tenga derecho a un trabajo digno ejerciendo su profesión. (DUR-SMO)

Que el gobierno federal no les corten las becas y apoyo a oportunidades para que los estudiantes puedan estudiar su carrera y apoyarlos más. (CAMP-Champ.)

Lo primero es que tendría que garantizarse educación gratuita de indígenas, que el sistema de acceso a becas debería ser más organizado y genérico y debería incluirse el criterio de pertenecía y auto adscripción para acceder a becas. (NL-M)

4.4.6 Reorganización del sector educativo

1. Educación indígena como sistema independiente

Este tema resultó de los más reveladores pues, en varios estados, se llegó a la conclusión de que el subsistema de educación indígena debía dejar de serlo para constituir un sistema independiente con instancias propias de administración e implementación de un proyecto que se esboza desde la epistemología de las autonomías indígenas:

Crear un órgano autónomo que regule, garantice la aplicabilidad de las leyes en materia educativa para garantizar su cumplimiento de la política educativa desde la transparencia de los presupuestos:

- La creación de una institución que respondan la educación intercultural indígena.
- En la contratación del personal
- Infraestructura. (HID-H)

La Creación de una Secretaria de Educación Indígena federal y estatal que impartan y difundan la información en las diferentes lenguas y ámbitos. (BC-ENS)

La creación de una Secretaria de Educación Indígena Intercultural a nivel Federal y Estatal (BC-T)

Crear la dirección de educación indígena en el estado para que haya mayor autonomía educativa y disposición en la resolución e impulso de la educación de los pueblos indígenas. Que la lengua maya se imparta en todas las escuelas de educación básica. (CAMP-H)

Que en nuestro estado exista una dirección de educación indígena y no un departamento. (NAY-H)

Establecer una estructura. Dirección de la educación indígenas, departamentos de programas didácticos, ediciones y de recursos humanos ocupados por los indígenas. (NAY-PP)

Que las áreas educativas encargadas de ofrecer educación intercultural se conviertan en direcciones con sus respectivos departamentos, y que cada escuela de educación básica cuente con un docente para la diversidad. (CAMP-C)

Que se formen departamentos descentralizados o autónomos sobre las lenguas específicas tanto estatales como municipales. (CAMP-H)

2. Incremento en el presupuesto

A esta reorganización estructural subyace una mayor asignación de presupuesto y, en la línea de la autonomía trazada, la autogestión de los recursos otorgados:

Designación de mayores recursos económicos del Producto Interno Bruto a la educación intercultural indígena para implementar mejor infraestructura y tecnología en las escuelas Indígenas, con la finalidad de estar en las mismas condiciones necesarias para mejorar la educación. (BC-SQ)

Garantizar el desarrollo económico y sustentable de todas las etnias como resultado de una verdadera justicia social. La regionalización de la educación y del magisterio con planteles educativos y modelos de atención integral. (PUEB-C)

Establecer un órgano de fiscalización y vigilancia para la correcta aplicación de los recursos de los programas federales educativos. (VER-O)

Conclusión

En sus labores de aproximación a la diversidad, el modelo educativo dominante en México ha sido el de la *educación multicultural* debido a que se ha desarrollado –como consecuencia del pensamiento post-revolucionario unificador– una acción socioeducativa de base ideológica centrada en la diferencia.

La desmitificación sobre lo proclamado por las autoridades mexicanas como *educación intercultural* puede apreciarse en los hechos mismos toda vez que, en un marco social influido por el principio de la interculturalidad, se llevarán a cabo acciones socioeducativas con una base ideológica centrada en la desigualdad y, por tanto, en un afán por desdibujarlas: dinámica política que en México no existe.

Con ello, en los eventos interculturales ocurridos durante 2011 y 2013 se observa la posibilidad de llegar a conocer al *otro* a partir de un reconocimiento previo del *yo*, en cuyo proceso la *interculturalidad convergente* emana de la autoevaluación y del cuestionamiento de *lo propio*, hecho que conduce al *saber* justificado en razones:

El sujeto capaz es el que se distingue a sí mismo, que encuentra su peculiaridad en un mundo donde todo es homogéneo. Es el sujeto que sabe reconocerse como autor de sus enunciados, y frente a estos se responsabiliza. La responsabilidad se convierte en uno de los pasos más difíciles de dar en la persona, debido, entre otras cosas, a que las instituciones que son referentes no son capaces de asumir sus propios productos del lenguaje, evidenciando un movimiento constante de no-identificación entre lo que se hace, se habla y se es. (Ramírez Pineda, 2010: 52)

De este modo, podemos entender nuestra realidad como homogénea o diversa sólo a partir del ejercicio intelectual comprendiendo que *el todo* es la unidad de *lo diverso*, en donde lo diverso no es sólo representación, sino un resultado en constante cambio.

Así, la diversidad cultural en México es una evidencia empírica que sirve de herramienta para fundar un nuevo y necesario proyecto de nación, pues ésta no es –y

no será– *intercultural* sólo por contener a una multiplicidad de culturas, sino porque se tome la decisión de concebirla como un derecho a ejercer y proponer en la dimensión política.

Los temas discutidos en los eventos interculturales entrañan una idea general respecto al plano educativo, y es que ha producido más resultados la educación bilingüe no escolarizada y gestada desde las comunidades de habla al ser el escenario en donde la adquisición y comprensión práctica de los significados culturales tiene raíz.

Esta evidencia ha permeado la lógica general de las comunidades y de los actores involucrados en los encuentros académicos, pues se trata, ahora, de conocer y pensar en lengua materna ya que un saber monolingüe –o hispanohablante en este caso– es un saber escolar sin relación con la realidad; así, los resultados a lo largo de la historia mexicana han mostrado que la estrategia bicultural asumida por el gobierno, como principio social provechoso, no es la adecuada.

El proceso de consulta para reformar la *Ley General de Educación* asoma aspectos propios de la educación intercultural convergente en cuanto a la apertura curricular y el personal docente capacitado para comprender las dinámicas culturales del alumnado. En ello, el papel de la lengua es esencial ya no sólo para las pedagogías dedicadas a la enseñanza de segundas lenguas, sino para la educación en general puesto que la generalidad, hoy día, es el multilingüismo y la diversidad cultural.

Lengua y cultura son constituyentes prioritarios en el desarrollo de la *comunicación intercultural* tan aludida en los testimonios recogidos durante el proceso de consulta de 2011, pues es en el reconocimiento de la diversidad en donde el proyecto institucional puede devenir en una política pública encargada del desarrollo de la competencia plurilingüística como un modelo de alfabetización pensado desde la lengua materna.

La reforma política propuesta conlleva, de fondo, una mayor responsabilidad para el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México (INALI) al cual, indirecta-

mente, se le solicita la elaboración de material pedagógico pertinente para cada comunidad lingüística, labor que actualmente se desarrolla bajo la perspectiva de la documentación, adoleciendo por ello de un previo trabajo etnográfico para recuperar los saberes culturales tan demandados en prácticamente todas las comunidades de la República Mexicana.

Esta necesidad de un adecuado diseño curricular fortalecido por materiales cultural y lingüísticamente pertinentes se perfila no sólo para el sector indígena, sino para todos los estudiantes mexicanos. Tal reforma nacional constituiría una *política del lenguaje explícita* en cuya estructura organizacional fungiría la participación de las autoridades 'tradicionales' legitimadas, entonces, por la creación de una institución dedicada a gestionar, de modo independiente, los recursos dedicados al desarrollo de las comunidades indígenas, así como una apropiada vinculación con el ámbito económico.

En principio, parecería que los contenidos mostrados tienden a una suerte de política indigenista de segunda generación con marcados tintes multiculturalistas; sin embargo, algo planteado en las discusiones orales de la '*Consulta para la reforma a la Ley General de Educación*' y en todos los eventos interculturales de corte académico fue la construcción de un multilingüismo pluralista que supone la apropiación de los conocimientos comunitarios en el seno mismo de las prácticas tradicionales, pero, también, una concientización y apropiación lingüística regional en los espacios eminentemente hispanohablantes. Una táctica que implica la enseñanza de la lengua regional como acto de comunicación intercultural desde el seno del conflicto intercultural actual.

REFLEXIONES FINALES

Las movilizaciones tendientes a la reivindicación de los derechos culturales y políticos no son nuevas ni constituyen, aún, un punto de encuentro para conformar bloques históricos a nivel nacional.

Aun cuando las crisis económicas permean en la estabilidad ideológica de una comunidad, éstas “sólo pueden crear un terreno más favorable a la difusión de ciertas maneras de pensar, de plantear y resolver las cuestiones que hacen a todo el desarrollo ulterior de la vida estatal” (Portantiero, 1981: 114) constituyendo sólo uno de los factores de la posible organización social tendiente a la reivindicación.

La revisión de los eventos interculturales acontecidos en el entorno universitario de la UAM Iztapalapa, así como los convocados más allá del recinto universitario, tuvieron la finalidad de apreciar una posible conformación de bloques históricos –estructurados en una articulación cultural compleja– capaces de resistir los embates ideológicos de un Estado que aún no incluye en sus definiciones jurídicas la perspectiva pluralista y de diálogo intercultural exigida desde el discurso de los jóvenes universitarios y de las autonomías indígenas en tanto:

“Una masa humana (...) no se distingue y no se torna independiente per se sin organizarse (en sentido lato) y no hay organización sin intelectuales, o sea sin organizadores y dirigentes, es decir, sin que el aspecto teórico del nexo teoría-práctica se distinga concretamente en una capa de personas ‘especializadas’ en la elaboración conceptual y filosófica. Pero ese proceso de creación de intelectuales es largo, difícil, lleno de contradicciones, avances y retrocesos, desbandes y reagrupamientos y en él la ‘fidelidad de las masas’ (y la fidelidad y la disciplina son inicialmente la forma que asume la adhesión de la masa y su colaboración al desarrollo de todo fenómeno cultural) es puesta a dura prueba. El proceso de desarrollo está vinculado a una dialéctica intelectuales-masa” (Gramsci citado por Portantiero, 1981: 118)

Esta búsqueda de una ‘dirección consciente’ a través de los eventos académicos dejó ver que todavía subyace en los intelectuales dedicados al tema indigenista, y al tratamiento a la diversidad, una desconexión entre los intereses éticos de la población indígena mexicana y sus propios representantes en el gobierno. Esta forma de hacer política reproduce las prácticas de quienes apostaban, hace 200 años, por la conformación de un México unívoco, hallando en los eventos académicos la continuación de la práctica burocrática puesta a la población como diálogo público.

Mientras para los universitarios las instalaciones y las redes conformadas al interior de éstas ayudan a mantener cierta cohesión ideológica de retroalimentación diaria, para los asistentes a eventos de convocatoria abierta mantener el seguimiento y tejer nuevas redes implica un esfuerzo mayor, pues no hay escenario que les obligue al contacto cotidiano y, por tanto, otras circunstancias de índole objetiva habrán de coincidir para que la afectación directa les mantenga cohesionados en posteriores encuentros.

Así, el actual desinterés social y poca participación en el cumplimiento de la plataforma indígena gestada durante los años noventa, puede deberse a que las demandas históricas fueron paulatinamente institucionalizadas por un neoindigenismo “intercultural” (CDI, INALI, CGEIB), que ha contribuido a desvirtuar el carácter movilizador de las comunidades. Esta apatía toma un sentido distractor toda vez que los eventos interculturales son convocados por alguna autoridad reconocida dentro del marco del neoindigenismo institucional que apuesta siempre por la vía jurídica para dialogar el histórico tema del desarrollo social y no necesariamente el de las autonomías.

En caso contrario, si hubiera una conexión entre los significados de los discursos presentados en los eventos interculturales académicos y de corte político, con los significados discursivos de los asistentes y miembros de la comunidad nacional, ocurriría que:

(...) la relación es de representación y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos; sólo entonces se realiza la vida de conjunto, la única que es fuerza social. Se crea el 'bloque histórico.' (Gramsci citado por Portantiero, 1981: 122)

En esta investigación se asume –quizá ingenuamente– que en la modalidad de 'eventos reflexivos' se encuentra el germen de los movimientos sociales, cuyo rasgo común es un sentimiento de moralidad y de (in)justicia hacia un poder social que evoca la congregación en contra de las privaciones (o exclusiones) por la supervivencia y la identidad. Tales movimientos muestran gran variedad y mutabilidad en su estructura organizativa y en sus discursos, pero todos ellos están en consonancia con las necesidades específicas del contexto histórico, las cuales son tema de análisis en cualquier centro de estudios universitarios que se dedique a buscar la mejora de su entorno. Por ello:

(...) esta moralidad y esta preocupación por la (in)justicia están referidas primordialmente a "nosotros", y el grupo social percibido como "nosotros" ha sido y sigue siendo muy variable, como la familia, la tribu, la aldea, el grupo étnico, la nación, el país, el primer, segundo o tercer mundo, la humanidad, etcétera, y el género, la clase, la estratificación, la casta, la raza y otras agrupaciones o combinaciones de éstas. (Gunder Frank, 1990: 52)

Entonces, cada movimiento social reafirma la identidad de las personas activas en él, así como la de aquellos 'nosotros' por los cuales el movimiento actúa. Por esa causa, la mayoría de los eventos interculturales mostró una certera búsqueda por la autonomía, antes que el poder estatal, apelando a la organización de sus miembros hacia fines, materiales o no, que consideran les han sido negados injustamente por el Estado y sus instituciones, incluyendo a los partidos políticos.

Entre los fines y métodos no materiales expresados en los discursos reflexivos, figuró el desarrollo de una democracia más participativa y de base, así como de una autodeterminación de abajo hacia arriba. Ejemplo de este deseo autónomico lo constituyó la propuesta de política pública enfocada al lenguaje por la vía educativa, sugerida en las respuestas obtenidas durante el proceso de consulta nacional acontecido en 2011.

Este proyecto erigido, desde la racionalidad sociolingüística, sugiere partir de una difusión positiva sobre el estatus –cada vez más reconocido pero poco implementado– de las lenguas indígenas como legado cultural, para incluirlas en la enseñanza formal de la población mexicana general, abriendo el concepto de la educación intercultural hacia un intercambio convergente en cuya aplicación es pertinente la elaboración de materiales pedagógicos multilingües. Un fenómeno que para Baldauf (2006) contempla los niveles de la *planificación de prestigio* o imagen, seguida de una *planificación del lenguaje en la educación* con el apoyo instrumental de una *planificación del corpus*, respectivamente.

Tal acercamiento a los sistemas de creencias de las múltiples comunidades indígenas del país cubre, en parte, lo que Spolsky (2006: 66) señala como primer requisito para una administración del lenguaje exitosa en tanto “relación completa y detallada hasta donde sea posible de las prácticas del lenguaje y de sus creencias, dentro del contexto más completo que se desea modificar.”

El reto de lograr una descripción etnográfica de las prácticas comunicativas de todas las comunidades indígenas en la nación mexicana es enorme pero, en lo referente al sistema de creencias imperante sobre la organización sociolingüística, este tipo de información es difícil de obtener y, por ello, la experiencia de la consulta nacional fue reveladora.

Con lo anterior, los eventos interculturales abordados en esta investigación dejan ver que la *identidad* es una categoría que no puede considerarse estática, ya que en sí misma constituye un discurso de la posibilidad en el intercambio de las fluctuantes relaciones culturales que enmarcan la actual realidad social. Así, el concepto de *nación* interpelado en los discursos de la alteridad tiende a dos posturas:

- *Naciones históricas*, en las cuales el origen y la continuidad cultural son los ejes de la identidad nacional que miden la pertenencia a ella. La pertenencia a una nación desde esta posición implica la aceptación de códigos culturales, simbólicos, así como la aceptación de las tradiciones que se han configurado

en el curso del tiempo, construcciones que se han dado de manera colectiva y que se vuelven rasgos peculiares frente a otras naciones. De este modo, la nación deriva de un pasado y herencia, es destino.

- *Naciones proyectadas*, cuyo énfasis pasa de la aceptación de rasgos compartidos y comunes, dados de manera tradicional e histórica, a una posibilidad de construcción de acuerdo a las necesidades del ambiente y de los procesos históricos, especialmente de los futuros. De esta forma la incorporación a una nación se mide por el grado de aceptación que se tiene de políticas, que van a la construcción de proyectos comunitarios. (Ramírez Pineda, 2010: 44)

Esta idea de *nación proyectada* derivó en el proyecto de nación mexicana que hasta ahora es vigente, pues se busca conservar una nación homogénea en donde a muchos de los agentes “externos” se les reduce su participación bajo el disfraz de las políticas liberales en donde:

(...) se da una búsqueda constante de la novedad, el progreso, el cambio, el abrirse sin medida a todas las posibilidades que ofrece la globalización, especialmente todo lo que implica el sector económico, muchas veces permitiendo en los individuos la libertad de la diversidad y de ser totalmente autónomos frente a las dinámicas comunitarias, nacionales o regionales, que lleva al mismo tiempo, a un Estado que actúa de igual forma, permitiéndose manejar su diversidad a su antojo. (Ramírez Pineda, 2010: 46)

Este espacio de construcción de la nación es un espacio público; en él se muestra el ambiente donde los sujetos se crean y se colocan en diversas situaciones frente a los otros en una constante reconstrucción de su identidad. Es el espacio donde se acoge y se asume la responsabilidad frente al otro y “se combinan la esfera de lo físico, con la de lo simbólico; es una construcción que tiene un lugar donde el ser está depositado para llenar su existencia (habitado, pensado, vivido).” (Ramírez Pineda, 2010: 55)

En esta formulación de nación, el concepto de ciudadanía se configura por el compromiso en la construcción de una sociedad, por la participación activa en la vida política y el consecuente sentido de responsabilidad para con los otros. Ello im-

plica fortalecer el diálogo efectivo, no discriminante, que acepte a los otros como parte de un *nosotros* y que no limite las fronteras de la identidad:

IMAGEN 15



El verdadero ciudadano es aquel que es capaz de transformar su entorno, de luchar por el cumplimiento de los derechos, que asume los deberes como una responsabilidad personal en beneficio del otro y de la comunidad: “el verdadero ciudadano es aquel que es capaz de vivir los derechos humanos, criticarlos, deconstruirlos y proclamarlos.” (Ramírez Pineda, 2010: 89)

Por tanto, mientras las universidades mexicanas mantengan como misión primordial la de contribuir al desarrollo cultural de la nación, habrá de seguirse un concepto amplio de *cultura* que involucre las actividades de la comunidad estudiantil como principal recurso de innovación en torno a lo considerado *interculturalidad*, más allá de las fronteras académicas que dotan al término de un sentido instrumen-

tal en tanto posibilidad de crecimiento económico dentro de la dinámica capitalista actual.

No se trata de ignorar el contexto global en el que México se encuentra inmerso, sino de reconstituir el tejido social partiendo de los saberes colectivos y cotidianos dotados de historicidad, desde los espacios locales hasta los macrorregionales, a fin de hallar expresiones alternativas sobre lo que la realidad nacional implica para sus ciudadanos:

IMAGEN 16



De este modo, el fomento de la comunicación intercultural abriría la posibilidad de llevar el discurso reflexivo hacia lugares en donde los sistemas de creencias conforman ideologías totalitarias, interrumpiendo éstas el esperado cause de la participación ciudadana en temas de interés público. La negación de la diversidad y de las capacidades plurilingüísticas de la población mexicana no son temas que se resuelvan considerando en términos estadísticos cuántas lenguas se hablan en un mismo territorio. Lo relevante es preguntarse cuántos significados se comparten en

un mismo espacio simbólico y cómo estos se multiplican, reconfiguran y reproducen identificaciones múltiples con otras identidades.

Las propuestas por recuperar curricularmente los saberes comunitarios no implican un retroceso para la desdibujada concepción de nación –existente sólo en los libros de civismo. Implica, por el contrario, hacer notar lo bien sabido por todos los miembros de una comunidad y esto es: el derecho a expresar el pensamiento en el sistema o uso lingüístico que mejor le sirve de base, pues en ello consiste la libertad y la anhelada cultura del multilingüismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, Juan José (2001). "El lenguaje y el origen de la intencionalidad". En Paredes, Ma. Del Carmen (ed.), *Mente, conciencia y conocimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 29-54.
- Agheyisi, R. y Joshua A. Fishman (1970). "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches". En *Anthropological Linguistics* 12, pp. 137- 157.
- Allport, Gordon W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday and Co., pp. 10-191.
- Ayala Lara, Laura Elena (2005). "Los contenidos de aprendizaje en la enseñanza intercultural". En Tirzo Gómez, Jorge (coord.), *Educación en interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: UPN, pp. 76-98.
- Baldauf, Richard (2006). "Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras". En Terborg, Roland y Laura García (eds.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM, pp. 77-89.
- Bartra, Armando (2004). "Las guerras del ogro". En revista *Chiapas* núm. 16. México: Era-IIEc, pp. 63-106.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-27.
- Brachet Márquez, Viviane (2004). "El Estado benefactor mexicano: nacimiento, auge y declive (1822-2000)". En Riesco Manuel (ed.), *Social Policy in a Development Context. Latin America. A New Developmental Welfare State in the Making*. Ginebra, Suiza: United Nations Research Institute for Social Development, UNRISD, pp. 117-118.
- Bruner, Jerome (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 51-79.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (1993). *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) - Organización Universitaria Interamericana (OUI), pp. 15-64.
- Coseriu, Eugenio (1977). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, pp. 34-65.
- Cots, J. M., Ibararán A., Irún M., Lasagabaster D., Llurda E., Sierra J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Horsori, pp. 17-48, 51-95.
- Dunham, Barrows (1956). *El hombre contra el mito. Estructura de las supersticiones sociales y políticas*. Buenos Aires: Ediciones Leviatán, pp. 34-301.
- Essomba, Miguel Ángel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó, pp. 43-68.
- Ferguson, Charles Albert (1971). "Diglossia". En *Language structure and language use*. California: Stanford University Press, pp. 1-26.
- Fishbein, Martin (1966). *The Relationships between beliefs, attitudes and behavior*. New York: Academic Press, pp. 108-205.
- Fishman, Joshua A. (1972). *Language in sociocultural change*. California: Stanford University Press, 1972, pp. 179-190.
- (1988). *Sociología del lenguaje*, Tercera edición. Madrid: Ediciones Cátedra, pp. 120.
- (1997). *In praise of the beloved language. A comparative view of positive ethnolinguistic consciousness*. New York: Mouton de Gruyter, pp. 31-57.
- Guevara Niebla, Gilberto (1992). "El malestar educativo". En revista *Nexos*, Número 170, pp. 21-36.
- Gunder Frank, André (1990). "Diez tesis acerca de los movimientos sociales". En Guido Béjar, Rafael Otto Fernández Reyes y Ma. Luisa Torregrosa (comp.), *El juicio al sujeto. Un análisis global de los movimientos sociales*. México: FLACSO - Miguel Ángel Porrúa, pp. 45-80.
- Hamel, Rainer Enrique (1988b). "La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística". En Orlandi, Ení P. (ed.), *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, pp. 41-73.

- (1987). “El conflicto lingüístico en una situación de diglosia”. En *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. México: Universidad Veracruzana, pp. 13-44.
- (1993). “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”. En revista *Iztapalapa* número 29 (Políticas del lenguaje en América Latina). México: UAM Iztaapalapa, pp. 5-39.
- Heintz, Peter (1968). *Los prejuicios sociales*. Madrid: Tecnos, pp. 37-163.
- Ramírez Pineda, Humberney (2010). “Interculturalidad, ciudadanía y derechos humanos: una mirada a la cultura desde la hermenéutica analógica”. En *Revista Analogía Filosófica* 27, revista de filosofía. México, pp. 34-106.
- Hymes, Dell H. (1971). “La Sociolingüística y la Etnografía del Habla”. En Ardener (ed.) *Antropología Social y Lenguaje*, Colección Biblioteca de Lingüística y Semiología N° 6. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 115-151.
- Lambert, Wallace E. (1972). “Evaluational reactions to spoken languages”. En *Language, psychology and culture*. California: Stanford University Press, pp. 80-96.
- López, Luis Enrique (1996). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. En Muñoz, Héctor y Pedro Lewin (Coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM Iztaapalapa, INAH Oaxaca, pp. 279-327.
- López Zárate, Romualdo, Óscar M. González Cuevas y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2000). *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años*. México: UAM, pp. 168-623.
- Marquis, Carlos (1987). *Democracia y burocracia universitaria. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 150 pp.
- Medina Melgarejo, Patricia (2005). “Oralidad y enseñanza, memoria y escritura”. En Tirzo Gómez, Jorge (coord.), *Educación en interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: UPN, pp. 36-51.
- Muñoz Cruz, Héctor (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad-Iztaapalapa, Biblioteca de Signos-Ediciones del Lirio, pp. 16-300.
- (2010). “Significado y filiación de las políticas de lenguas indoamericanas. ¿Diferente interpretación y regulación de las hegemonías sociolingüísticas?”.

En Barriga Villanueva, Rebeca y Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia sociolingüística de México*. México: El Colegio de México, pp. 1241-1270.

Nieto Sotelo, Enrique (2005). "Reflexiones en torno a la diversidad cultural, los derechos humanos y el nuevo contexto internacional". En Tirzo Gómez, Jorge (coord.), *Educación en interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: UPN, pp. 99-113.

Ninyoles, Rafael (1972). *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos, pp. 30-37.

Olguín Martínez, Gabriela (1998). "Estado nacional y pueblos indígenas. El caso de México". En revista *Nueva Sociedad* núm. 153, pp. 93-103.

Osorio, Jaime (2001). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México: UAM-X-FCE, Capítulo II. "Espesores, tiempo y espacio: tres dimensiones para desarmar y reconstruir la realidad social", pp. 38-57; Capítulo IV. "Estructuras y sujetos: desequilibrios y arritmias en la historia", pp. 70-81.

Perlo, Claudia (2004). "Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro". En Sagastizabal, M. Ángeles, Patricia San Martín y Claudia Perlo, *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, pp. 37-43.

Piñera Ramírez David (2004). "Las universidades públicas estatales y el estado benefactor en México", ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional La universidad como objeto de investigación* organizado en Argentina, Universidad de Tucumán. México: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 1-6.

Portantiero, Juan Carlos (1981). *Los usos de Gramsci*. México: Folios Ediciones, pp. 67-193.

Ramírez del Razo, Héctor (2012). "Educación superior para un desarrollo incluyente. Tendencias, escenarios, agenda prioritaria". En Calva, José Luis (coord.), *Políticas de educación, ciencia, tecnología y competitividad*. México: Juan Pablos Editor/Consejo Nacional de Universitarios, pp.81-112.

Ramírez Pineda, Humberney (2010). "Interculturalidad, ciudadanía y derechos humanos: una mirada a la cultura desde la hermenéutica analógica". En *Revista Analogía Filosófica* 27, revista de filosofía. México, pp. 34-106.

Rebolledo, Nicanor (2005). "Educación y etnicidad". En Tirzo Gómez, Jorge (coord.), *Educación en interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: UPN, pp. 52-75.

Romaine, Suzanne (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolin-*

- güística. Barcelona: Ariel lingüística. pp. 17-49.
- Sagástegui, Diana (2004). "Usos de la internet y comunicación intercultural". En *Internet y televisión. Una mirada hacia la interculturalidad*. México: Editorial Pandora, pp. 73-95.
- Sánchez Rebolledo, Adolfo (1992). *México 1992: ¿Idénticos o diversos? Una entrevista a Carlos Monsiváis*. En revista *Nexos* núm. 178, pp. 49-52.
- Sartori, Giovanni (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus, pp. 17-193.
- Scollon, Ron y Suzanne Wong (1995). *Intercultural Communication*. USA: Oxford UK y Cambridge, pp. 125-163.
- SEP-CGEIB (2007). *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP, pp. 40-42.
- Subirats, Joan (1994). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: MAP, Cap. II Definición del problema. Relevancia pública y formación de la agenda de actuación de los poderes públicos, pp. 47-123.
- Taylor, Charles (1993). *Multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. *Ensayo de Charles Taylor*. México: FCE, pp. 61-67.
- Tirzo Gómez, Jorge (2005). "Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México". En Tirzo Gómez, Jorge (coord.), *Educación en interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: UPN. pp. 16-36
- Tovar, Martha Patricia (2004). "Estudio sobre la educación para la población rural en México". En *Actas del seminario 'Educación de la población rural en América Latina: alimentación y educación para todos'*. Santiago de Chile: FAO/Oficina Regional de Educación de la UNESCO/DGCS Italia/ CIDE/REDUC/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, pp. 265-273.
- Vilà Baños, Ruht (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*, tesis doctoral para la Facultad de Pedagogía, Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 141-146.
- Villoro, Luis (2002). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI editores, pp. 11-57.
- Warnier, Jean-Pierre (2002). *La mundialización de la cultura*. Barcelona: Gedisa, pp. 9-33.

Referencias mesográficas

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 5 de febrero de 1917. México: Diario Oficial de la Federación. Consultado: mayo de 2013. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda, 2010. Consulta interactiva. Base de datos*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Consultado: mayo de 2013. <http://www3.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=21702>
- Mercado Maldonado Asael y Alejandrina V. Hernández Oliva (2010). “El proceso de construcción de la identidad colectiva”. En revista *Convergencia*, vol. 17, núm. 53. México: UAEM, pp. 229-251. Consultado: enero de 2014. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352010000200010&script=sci_arttext
- Organización Internacional del Trabajo (2003). *Convenio OIT Nro. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, 27 de junio de 1989. México: CDI. Consultado: mayo de 2013. http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- Ortega Rodríguez, Emma H. (2010). *La interculturalidad en las representaciones de la comunidad mazahua: lengua y cultura desde el paradigma actitudinal*, Idónea Comunicación de Resultados para la Maestría en Humanidades, línea de Lingüística. México: UAM Iztapalapa, 54-92. <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/asp/am/presentatesis.php?recno=14737&docs=UAMI14737.pdf>
- ONU (2013). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, 13 de septiembre de 2007. Nueva York: Foro permanente para las cuestiones indígenas. Consultado: mayo de 2013. <http://social.un.org/index/indigenouses/Portada/Declaraci%C3%B3n.aspx>
- UAM (2013). *Coordinación de extensión universitaria*. México: portal de UAM Iztapalapa. Consultado: mayo de 2013. <http://www.izt.uam.mx/ceu/activcult.html>
- (2013). *Correos institucionales UAM-I*. México: portal de UAM Iztapalapa. Consultado: mayo de 2013. <http://titlani.UAM.mx/> y <https://xanum.UAM.mx/cgi-bin/openwebmail/openwebmail.pl>

- (2013). *Información histórica UAM*. México: portal de UAM Iztapalapa. Consultado: mayo de 2013. <http://www.izt.uam.mx/>
- (2013). *Informe anual de la División de Ciencias Sociales y Humanidades 2011*. México: portal de UAM Iztapalapa. Consultado: mayo de 2013. http://www.csh-iztapalapa.uam.mx/consejo/informe/informe_anual_2011.pdf
- (2013). *Informes anuales del rector general*. México: portal de UAM Iztapalapa. Consultado: mayo de 2013. <http://www.uam.mx/informesrg/>
- (2013). *Ley Orgánica*. México: portal de UAM Iztapalapa. Consultado: mayo de 2013. http://www.uam.mx/legislacion/2013_abril/LO_legislacion_abril_2013/index.html
- (2013). *Políticas operacionales de docencia*. México: portal de UAM Iztapalapa. Consultado: mayo de 2013. http://www.uam.mx/legislacion/2013_abril/POD_legislacion_abril_2013/pod/assets/basic-html/page1.html

Referencias de trabajos inéditos y/o en prensa para obtención de *corpus*

- Avilés Cantú, Agustín (2012). *Hacia una política del lenguaje de la lengua MèꞤphàà*, ensayo final para la materia 'Política del lenguaje en México'. México: ENAH.
- Cárdenas García, Verónica (2012). *Etnografía de la comunicación. Interacción entre jóvenes reunidos en la sección de actividades deportivas UAM-I*, Reporte etnográfico para la UEA Sociolingüística. México: UAM-I.
- Cortés Anastasio, Liliana (2012). *Lengua maya yucateco*, ensayo final para la materia 'Política del lenguaje en México'. México: ENAH.
- Cortés Sánchez, V. Joselin (2012). *Creencias sobre el uso del español*, ensayo final para la materia 'Política del lenguaje en México'. México: ENAH.
- Espinoza Villegas, Anahí, (2012). *Lengua ayuuik*, ensayo final para la materia 'Política del lenguaje en México'. México: ENAH.
- Fernández Galicia, Viridiana A. (2012). *Venta informal de dulces en la UAM-I*, Reporte etnográfico para la UEA Sociolingüística. México: UAM-I.

- Hernández Araujo, Arodi (2012). *Club 'Jikan' de anime: torneo de "Yugi-oh"*, Reporte etnográfico para la UEA Sociolingüística. México: UAM-I.
- Huipio Ramírez, Cuauhtémoc R. (2012). *Clase independiente de chino mandarín*, Reporte etnográfico para la UEA Sociolingüística. México: UAM-I.
- Mendoza Filio, Hermelinda (2012). *Una manera de conocer a Peña Blanca*, ensayo final para la materia 'Política del lenguaje en México'. México: ENAH.
- Ordóñez Orduño, Martín (2012). *Trabajo etnográfico sobre un grupo de jóvenes homosexuales reunidos en las afueras de los sanitarios de la biblioteca de la UAMI*, Reporte etnográfico para la UEA Sociolingüística. México: UAM-I.
- Rubio Hernández, Oscar Rubén (2012). *Nosotros también hablamos Zapoteco. Hacia una política del lenguaje en Nigromante Veracruz*, ensayo final para la materia 'Política del lenguaje en México'. México: ENAH.

APÉNDICE

Transcripción pragmática de las entrevistas individuales realizadas a estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I)

Investigador: Emma Ortega

Entrevistado: Emilio García Bonilla

Área: Licenciatura en Historia

Lugar: UAM-I

Fecha: 01-04-11

Nº grabación: 1

L	t	T	A	Texto
1	00 :13	1	I	Bueno Emilio, primero gracias. Yo estoy en un trabajo sobre interculturalidad y también estamos como recabando opiniones acerca de ese concepto en estudiantes universitarios. Entonces, bueno son tres preguntas. La primera es respecto a tu experiencia en el nivel anterior en bachillerato, cómo sientes que llegaste aquí a la UAM, crees que llegaste así como preparado para el ritmo que se lleva aquí para, pues no sé, en relación con el lenguaje con las herramientas para expresarte oral y, bueno, por escrito del mismo modo que lo hacías en el nivel anterior, no sé un poquito la experiencia acerca de eso.
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10	01 :05	2	E	Bueno lo que yo te puedo comentar es que cuando llegué aquí sí tuve problemas en eso que mencionas de la expresión oral y escrita, porque debo de aceptarlo, que la educación que recibí en el bachillerato (estudí en Puebla en Chignautla) pues sí era muy deficiente el nivel educativo que allí se nos ofreció. No había maestros preparados y en muchas ramas no conocían del tema que hablaban, eran maestros que ni siquiera habían estudiado en una normal o no conocían nada de pedagogía, pues yo sí me di cuenta de eso, de ese enorme nivel que hubo entre las dos escuelas cuando pasé de una escuela a otra. Por mi cuenta, yo no tuve muchos problemas porque yo tengo la, vamos a llamarlo la disciplina de ser autodidacta en muchos aspectos ¿no? A mí pues me gusta leer, yo creo que eso me ayudó mucho a no carecer de tantas herramientas en cuanto a la expresión oral y escrita, comparándome con los compañeros de aquí que muchos habían estudiado en preparatorias de la UNAM, en CCH's, en Colegios de Bachilleres y aún en cuanto sí había cierta diferencia, en lo que a mí respecta, no tuve muchos problemas.
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26	03:06	3	I	¿No tomaste algún curso que digas ¡ay! me ayudó mucho para pulir mi escritura o mi expresión, o como dices, tú solito lo tuviste que trabajar?
27				
28	03:19	4	E	No, un curso así que tú digas como tal no, eso se va aprendiendo con la práctica, te piden trabajos, tú ves por ejemplo las observaciones que les hacen, las críticas y pues a la siguiente ya la vas mejorando.
29				
30				
31	03:45	5	I	Entonces, tú no consideras que sea necesario atender ese aspecto del lenguaje de modo extracurricular ¿tú crees que con las dinámicas que se llevan en clases es suficiente? Aquí en la UAM.
32				
33				
34	04:03	6	E	No, sí noto muchos defectos en muchos compañeros en esos aspectos que mencionas del lenguaje y no apoyo tanto la idea de que sean materias extracurriculares, sino lo que yo pienso es que deberían ser curriculares, deberían incluirse en un trimestre o en dos materias sobre redacción, sobre expresión oral, pero incluidas dentro del tronco general. Es lo que yo creo que sería de gran utilidad.
35				
36				
37				
38				
39				
40	04:47	7	I	Y se te ocurre digamos no sé en qué nivel de la formación ¿entrando? O a mitad o ya saliendo que bueno ya no tendría mucho caso pero...
41				

42				¿cómo piensas?
43	05:00	8	E	Bueno, en caso de que se piense hacer eso, se tenga alguna propuesta, deberían incluirse en los primeros trimestres aunque el fondo del problema es la educación básica y la educación media superior, porque si fueran de calidad las enseñanzas que nos pretenden inculcar, pues no debería ser necesario que en un nivel como licenciatura se les esté enseñando a los alumnos cómo escribir y cómo leer y cómo hablar en público.
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50	05:56	9	I	¿Has escuchado hablar de las Universidades Interculturales? Bueno, ves que en México el concepto de interculturalidad ha quedado en el ámbito nada más de las comunidades indígenas, entonces, yo quería preguntarte si tú crees que ese concepto está bien aplicado, porque en otros países tiene un sentido más amplio. Quería preguntarte qué opinas de eso y si también aquí en la universidad tú has detectado redes que para ti merezcan ser llamadas como culturas o subculturas, ¿cómo las identificas, crees que hay interculturalidad aquí en la UAM-I?
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60	06:39	10	E	Bueno, primeramente me gustaría que me platicaras algunos rasgos de en qué consisten las Universidades Interculturales, porque no me queda muy claro que formas se están ahorita poniendo en práctica de acuerdo a la enseñanza.
61				
62				
63				
64	06:58	11	I	Esas universidades se crearon a partir del dos mil tres, en el gobierno de Vicente Fox, para atender a estudiantes con origen indígena que no tenían oportunidad de entrar a las universidades convencionales, que es nosotros, IPN, UNAM, precisamente por estas deficiencias académicas que tenían, pero también con el objeto de salvar o de promover su cultura. Es complicado porque en una comunidad puede haber tres grupos etnolingüísticos diferenciados y en una misma universidad les dan mazahua cuando también hay nahuas y otomíes, entonces en esas universidades como la principal consigna es que si sales de ahí tienes que quedarte en tu comunidad para apoyarla, no es para que te vayas a otro lado, no se podría, en mi opinión, porque las materias que dan son para que tengas un perfil de profesor, pues, de nivel básico o para que, digamos, adquieran los conocimientos de tu cultura pero eso si tú vas a otro lado no tiene como aplicación. Tienen carreras que se llaman lengua y cultura, salud intercultural, desarrollo sustentable, que allí en varias universidades el desarrollo sustentable no es en relación al desarrollo de la tierra ¿no? Tiene que ver más con otras cuestiones de tradición y no sé, hacer artesanías y pues los chavos que egresan de esas universidades no encuentran trabajo. Un problema laboral que tenemos todos pero creo que con ellos es peor porque quieren aplicar de todos modos a universidades como ésta, tienen una tendencia tradicional y muchos no pueden entrar, entonces eso es lo que está pasando en México en esas universidades, pero la bronca del concepto de interculturalidad es que la SEP lo maneja nada más en el ámbito indígena, entonces eso es lo que pasa con esas escuelas. Y en mi pregunta, si crees que en la UAM no hay interculturalidad va también en relación a lo que tú concibas como interculturalidad. No sé si vaya de acuerdo tu idea con lo que te acabo de comentar de las escuelas. Y eso sería.
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				
74				
75				
76				
77				
78				
79				
80				
81				
82				
83				
84				
85				
86				
87				
88				
89				
90				
91				
92	09:34	12	E	Bueno, en cuanto a las universidades interculturales si están bien aplicadas o no, llego yo a pensar que, por un lado, esté bien de que se trate de conservar estas identidades culturales pero, por el otro, siento que hay incluso cierta discriminación de querer apartarlos de las otras personas, tratarlos diferente, aislarlos, incluso en el ámbito laboral como tú dices, el no poder ejercer su profesión fuera de su comunidad sino que todo se quede allí adentro. Pudiéramos decir que está bien porque fomenta el desarrollo en las comunidades indígenas, pero sí pienso que
93				
94				
95				
96				
97				
98				
99				

100				a los pueblos indígenas deberían darles las mismas facilidades para que
101				puedan integrarse a la Nación, o al Estado Nación, o como se quiera
102				entender. Ahora, lo del lenguaje, sí es cierto que pueden tener
103				dificultades porque no hablan el español como lengua materna, porque
104				pueden tener dificultades para adaptarse a una universidad como ésta en
105				la que estamos, pero eso debe trabajarse también desde la educación
106				básica y desde la educación media superior. Ahora lo de aquí de la UAM,
107				puede haber interculturalidad pero más entendida no como diferencia
108				étnicas raciales o de lengua, puede haber interculturalidad entendida
109				como diferentes clases sociales y también hasta cierto punto en cuanto a
110				la tierra natal de la que viene cada alumno, es verdad que la gran
111				mayoría que viene aquí es del área metropolitana, algunos no, algunos
112				venimos de provincia, pero estos que venimos de provincia podría
113				decirse que tenemos diferentes formaciones y diferentes formas de
114				pensar, incluso lenguajes respecto a los de aquí del Estado de México y
115				de la Ciudad de México. Pero no creo conveniente que se apliquen a
116				esta universidad programas interculturales como los que se aplican en
117				las comunidades indígenas.
118	13:08	13	I	¿Entonces como crees tú que habría mayor equidad aquí en la
119				universidad con respecto a estos flujos migratorios y estos como
120				diferentes dominios con los que llegamos, cómo crees que se podría
121				promover una atención, cuál es tu idea digamos si has pensado en eso?
122	13:39	14	E	Bueno, por un lado no debería haber la necesidad de viajar de provincia
123				aquí a la Ciudad de México en busca de oferta educativa de calidad,
124				como en nuestro caso, si se cubrieran la demanda educativa en los
125				estados de la república y en las diferentes regiones, yo creo que allí se
126				estuvieran evitando tantos problemas entre ellos, este, y por otro lado, si
127				es inevitable la migración educativa hacia las universidades del centro
128				debería de, creo que se hace en otras carreras no en ciencias sociales
129				creo, por ejemplo, un trimestre cero enfocado a los que vienen de otros
130				estados para de alguna manera introducirlos a la carrera, para ver qué
131				deficiencias traen y más o menos regularizarlos, de alguna manera.
132	15:00	15	I	En el informe del rector, muy preocupado en el informe del 2010
133				mencionó que hay que poner atención al área de matemáticas y de
134				expresión oral y escrita porque es en lo que peor salimos de aquí de la
135				UAM. Creo que estarás de acuerdo con el rector y, pues esta idea de un
136				propedéutico la he escuchado en otras conversaciones, pero yo quería
137				preguntarte si tú aquí, al interior de la escuela, has visto movimientos
138				provenientes de la comunidad para salvar esas deficiencias. O sea, ¿tú
139				has visto que hagan algún tipo de círculo de estudio, talleres que
140				emprendan los mismos chavos, tanto en matemáticas como en español
141				digamos, que es la lengua que nos tocó?
142	15:56	16	E	No he visto ninguna iniciativa de ese tipo de parte de los alumnos y es
143				verdad lo que mencionas en eso del rector porque, bueno, si en nuestra
144				división que es sociales y humanidades tenemos deficiencias, pues más
145				deficiencias tienen los de otras, se supone que nosotros tenemos la
146				obligación de hacer trabajos escritos, de participar en ponencias y todas
147				esas cuestiones y nos exigen en nuestras propias carreras tener buena
148				redacción y tener buena expresión oral también. Y en caso de que se
149				podiera incluir alguna materia dentro del tronco general pues que se
150				aplique a todas las divisiones. Sería muy bueno.
151	17:13	17	I	Bueno pues algún comentario de tu parte. Algo de lo que me quieras
152				contar acerca de lo que te acabo de comentar que no tenga que ver
153				necesariamente con interculturalidad, la UAM en general o como estas
154				situaciones de equidad. Algo que me quieras comentar.
155	17:35	18	E	Bueno, a grandes rasgos, podría hacer un comentario sobre las inmensas

156				diferencias que hay entre los programas educativos aquí en la Ciudad de México en cuanto a educación media superior y las que nosotros hemos observado en el estado de Puebla. Estas grandes diferencias sí perjudican enormemente a los que venimos de fuera porque, por ejemplo, un compañero estudió en el Politécnico y ya se dio cuenta desde el primer cuatrimestre, no sé si sean semestres allá, que él estaba en una posición de desigualdad respecto a sus compañeros, porque la mayoría venía de las vocacionales y él de un bachillerato de allá y sí ha tenido bastantes problemas para adaptarse a las clases, al ritmo de sus compañeros y de sus profesores. Es difícil homogenizar los planes de estudios y más aún si no hay una educación centralizada y más bien federalizada, eso dificulta más las cosas, pero en determinado momento yo creo que se debería hacer una revisión de eso porque, bueno, en educación básica se supone que se ve lo mismo, pero en donde sí hay mayores diferencias es en la educación media superior y no se diga en la superior.
157				
158				
159				
160				
161				
162				
163				
164				
166				
167				
168				
169				
170				
171				

Investigador: Emma Ortega

Entrevistado: Emilio Navarro Hernández

Área: Literatura y Letras Hispánicas

Lugar: UAM-I

Fecha: 14/03/11

Nº grabación: 2

I	t	T	A	Texto
1	00 :14	1	I	El proyecto está enfocado a los estudiantes indígenas y la opinión que puedan dar ellos como cualquier persona acerca de la interculturalidad en México, qué tanta apertura hay en la sociedad para con las comunidades indígenas, que muchos lo vemos como folklorismo, hasta que tenemos algún impacto directo con algún familiar o nosotros mismos nos vemos en alguna situación así, entonces aquí en la UAM hay muchos estudiantes de origen indígena pero nos camuflajeamos bien, porque a veces no son o somos bilingües y no andamos vestidos con huipil. Entonces, yo quería preguntarte ¿Tú cómo estudiante de Literatura de Letras, qué opinas acerca de la escuela como un apoyo para este tipo de estudiantes?
2				también vamos a platicar de ti. ¿Te has topado con algún caso así o
3				has sabido que dificultades tiene al ingresar a una escuela con una orientación normal, porque hay escuelas que son interculturales,
4				bilingües supuestamente, pero si tú has visto algún caso y si no, qué
5				piensas, de qué modo piensas que una institución como la UAM,
6				puede apoyar a esos chavos, que son pocos los que llegan a estudiar
7				hasta acá y especialmente con tu carrera?
8	01 :58	2	E	Fíjate que en el caso aquí, en la Universidad, en ese sentido he visto que hay más tolerancia; anteriormente en la primaria, en la
9				secundaria incluso en la prepa, cualquier persona que aunque no lo
10				supiéramos de cierto, tuviera rasgos indígenas era segregada
11				inmediatamente, era vista así como por encima del hombro. Aquí
12				en la universidad no lo he visto tanto pero sí un compañero que
13				nunca supimos porque igual estuvo los primeros semestres con
14				nosotros que si tenía como rasgos indígenas y yo sentí que el
15				discurso era como arroparlo, pero como en sentido negativo no
16				porque uno diga es este, se le puede valer por sí mismo, es tan
17				importante como nosotros, sino como decir pobrecito, aquí tenemos
18				el discurso de tolerantes entonces vamos a hacer que lo hacemos
19				sentir como si fuera igual a nosotros pero implícitamente había eso
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				

32				de pobrecito ayúdalo porque si no, no va a salir, ése es el caso que
33				yo recuerdo de aquí porque posteriormente no he topado con
34				compañeros que tengan rasgos indígenas o que lo sean o que se
35				asuman. Yo te podría decir que a veces es cuestión de esconder eso.
36				Hace poco vi una entrevista con alguien que se sentía muy
37				orgullosa porque no sé en qué universidad estudió, pero se sentía
38				muy orgullosa de regresar a su comunidad y hablar y no sentía que
39				era la gran cosa y aquí no veo que se de esa situación, alguna otra
40				persona que tiene esos rasgos más que nada pienso que los esconde
41				y en cierta medida lo entiendo porque entra a un espacio, aunque
42				nosotros no somos anglosajones, somos mestizos en general, pero sí
43				hay esa tendencia fuerte a mirar q esa persona con rasgos indígenas
44				así como te digo, una de dos, o definitivamente se le ve así como se
45				le segrega o se toma esa actitud que sigue siendo igual de
46				peyorativa de pobrecito indígena, vamos a ayudarlo, eso es lo que
47				yo he visto pero no tengo, en ese sentido no podría decir tanto
48				porque fue ese caso que te digo de principio de trimestres porque
44				algo me movía y después no he conocido a alguien más en esa
45				situación en el caso de letras.
46	04:31	3	I	La educación yo digo que debe ser igualitaria, no hay que segregar
47				por lo que acabas de comentar, pero tú y yo somos como casos un
48				poco especiales porque casi no salimos de casa, entonces aquí,
49				mirando un poquito hacia la onda del lenguaje, yo no entendía
50				chistes, ni albures, ni refranes, nada y yo llegue a la UAM siendo
51				muy ignorante de los usos del lenguaje. Entonces no es una
52				condición nada más de ser indígena sino también de no socializar,
53				estamos en una situación similar a ellos en ese de que cuando no
54				tienes las habilidades para entablar una comunicación efectiva con
55				tus compañeros de edad o no de edad o lo que sea, no puedes
56				platicar con la gente bien, estamos como ellos, un poquito en la
57				misma situación.
58				Yo quería preguntarte ¿de qué modo tu carrera te ha servido para
59				salvar esa situación de marginación?
60	05 :51	4	E	La otredad se instaura no necesariamente por que tengas un color de
61				piel diferente, sino se instaura en el momento en que no puedes
62				insertarte en la sociedad y en ese caso yo ahí si te puedo hablar
63				mucho de mí, porque cuando yo vine aquí a la Universidad yo era
64				el otro porque les tenía miedo a los profesores, porque ya había
65				fracasado muchas veces en otras universidades, en otros intentos,
66				no por falta de cerebro, si no por falta de esas herramientas (no se
67				entiende minuto 6:19) yo era incapaz de tener un plática como la
68				que tengo ahora contigo, incapaz de entablar una relación con un
69				profesor, una relación académica, estaba vetado para mí desde el
70				lenguaje mismo poderme comunicar, incluso no podía hacer
71				contacto visual con los maestros, ni con los alumnos, ni con las
72				chavas, o sea, entonces en ese sentido sí entiendo eso que dices,
73				aunque yo soy mestizo, no indígena, vivía una situación de
74				marginación desde la primaria hasta la UAM, no en la UNAM, ni en
75				otras que estuve, por esa situación no tenía los elementos, yo leía
76				mucho pero había algo en esa timidez, en ese no sentirme como
77				todos ellos, sentirme como otro, que hacía que me cerrara
78				completamente, entonces en ese sentido yo podría decir que me
79				sentía como parte de las minorías en momento dado y llegue a
80				sentir simpatía por gente que viera yo que de pronto lo agarraran de
81				bajada o le hacían el feo, porque yo fui eso durante mucho tiempo,
82				en ese sentido no se necesita ser indígena para ser marginado o para

83				ser segregado sólo hace falta que tengas algún aspecto, fíjate, la
84				edad, cuando tu llegas y estas con personas 10 o 15 años menores
85				que tú, eso ya es un elemento para que te segreguen, tú eres el señor
86				y de alguna forma yo mismo asumía eso, entonces al principio no
87				sentía que fueran mis contemporáneos mis compañeros cuando yo
88				llegué aquí a la UAM, yo sentía muy lejos, incluso me sentía como
89				que ellos iban a decir, que hace aquí, ya no puede estudiar, o sea ya
90				está grande, en ese sentido me costó mucho trabajo y si tú platicas
91				con estos amigos, como es que ahora tenemos, en cómo me
92				percibieron cuando llegué, te vas a dar cuenta que ellos se
93				sorprenden del cambio que hice en tan poco tiempo, ese cambio
94				ahora que me hiciste la pregunta concreta, pues tuvo que ver
95				directamente con el lenguaje, a pesar de que yo no tenía habilidad
96				social, yo había leído cientos de libros, eso era mi vida, como no fui
97				capaz de relacionarme con la gente de carne y hueso, aprendía
98				relacionarme con la gente literaria, con los personajes literarios, con
99				los que un autor crea y esos personajes para mí, llegaron a ser tan
100				reales, más reales que la gente misma, yo a la gente le tenía miedo y
101				esos eran mis personajes con los que me sentía seguro entonces, en
102				ese sentido cuando llegué aquí yo tenía un bagaje de lenguaje que
103				sorprendía a la gente, cuando hablaba en mi casa, decían, ¿de dónde
104				sacas esas palabras? O ¿qué quiere decir eso? Suena exagerado,
105				pero de pronto se llegaron a maravillar, que tuviera un discurso tan
106				bien construido, que no era más que un discurso literario, era el que
107				yo conocía, entonces cuando llegué aquí, sabía yo que era como mi
108				última oportunidad después de haber probado en otras partes, donde
109				fue suficiente el conocimiento del lenguaje literario siempre debo
110				decir, el manejo del lenguaje literario de alguna manera, la
111				solvencia con cualquier discurso, en otras partes no fue suficiente
112				porque me venció la timidez, venció ese miedo a los demás, ese
113				sentirme como otro, aquí en la UAM yo sabía que si no superaba eso
114				la vida se me acababa y entonces la primera herramienta y la más
115				importante fue, digo, pues yo me comunico muy bien cuando hablo
116				solo, ahora necesito abrir esa comunicación con los demás,
117				entonces fue curioso porque inmediatamente aquí en la UAM
118				empezamos a exponer y al principio se me quebraba la voz (no se
119				entiende min. 10:45) herramientas que tenía tan pulidas del
120				lenguaje, se atrofiaban un poco por el miedo a enfrentarme, a
121				comunicarme con la gente que todavía consideraba algo extraña,
122				pero en ese sentido me reafirme y sabía que era mi herramienta más
123				poderosa y eso empezó a hacerme destacar a pesar de mi timidez y
124				lo que quieras, la gente cuando yo exponía de alguna forma empecé
125				a ver que sentían un poquito de admiración por mí yo todavía no era
126				capaz de verlos no como prueba a eso que hacen los de teatro que al
127				principio no deben ver a nadie específicamente sino deben
128				imaginarse que es como un ejercicio que hay una pared ahí,
129				entonces yo igual sabía que si hacia contacto visual con alguien se
130				me acababa todo entonces en ese momento me di cuenta que, era
131				curioso porque sentía que yo tenía como un arsenal, un arsenal,
132				perdón que lo diga y que parezca pretencioso, un arsenal mucho
133				muy superior a todos mis compañeros, pero que lo tenía ahí
134				enmohecido, ahí sin utilizar, entonces venciendo esa barrera del
135				miedo a los demás esa fue mi herramienta principal y esa
136				herramienta me empezó a abrir camino con los profesores, con los
137				mismos alumnos se sorprendía que todos somos literatos, pero
138				pareciera ser que yo tenía ya un discurso literario incluso cuando

139				platicaba, eso fue entonces como quien dice mi primera herramienta y la más poderosa pero debo decir que era literaria, que era completamente ajena a lo coloquial, creo que todavía me queda ahora porque yo incluso en el chat no cometo una falta de ortografía, es decir, es el lenguaje literario que me salvó de alguna manera y que me dio herramientas para en un momento dado comunicarme con los demás, creo que se quedó en el estatus literario y si tengo algún problema ahora es que el lenguaje coloquial a veces lo confundo, digo el lenguaje coloquial no debería ser tan cuidado, pero de alguna manera yo me quedé con esa forma de pulir el lenguaje, esa forma de construirlo y lo traslado hasta lo coloquial .
140				
141				
142				
143				
144				
145				
146				
147				
148				
149				
150				
151	13:10	5	I	Eso está muy interesante, como dices pulir y construir ¿Crees que la escuela, viendo a tus compañeros, sí les ayudo a eso también o crees que es una construcción más personal?
152				
153				
154	13:24	6	E	La escuela, y me lo dijo un profesor, es el 10%, cuando yo lo escuché por primera vez, me pareció exagerado, ¿cómo pues aquí vamos a aprender todo, como que el 10%? Y ya después no me pareció tan descabellado porque, por ese problema que te platicué en la primaria y en la secundaria, yo no fui capaz de aprender con los profesores, yo iba porque me obligaban, porque tenía que ir porque la escuela es obligatoria, pero yo no sacaba nada en claro de las cosas, para aprender lo que se hasta ahora tenía que llegar y repasar y en los libros encontrar todos esos elementos, entonces ya no me pareció tan descabellado lo que dijo, entonces sí considero que la escuela es importante, pero sabes cómo, no porque de ella emane todo el conocimiento, todo conocimiento emana de una biblioteca como la Vasconcelos, como la de la Ciudadela, la de la Central, ahí está si tú quieres te vas y te metes ahí y encuentras lo que quieras, investigas lo que sea, lo que te da tu profesor en una clase de literatura medieval cuando habla del poema del Mío Cid, lo puedes encontrar en cientos de artículos digitales en la red, incluso ahí te puedes dar el lujo de leerlos todos, el profesor tiene 2 horas para inmediatamente resumirte 5, 7 artículos, entonces yo te podría decir ahora que me haces esa pregunta, que no se si suene contradictorio, pero en la escuela uno aprende más bien a socializar y eso era lo que a mí me hacía falta muchas veces en las relaciones que haces en la escuela, posteriormente alguien tiene un puesto y te llama a ti, no porque seas el mejor sino porque fuiste su amigo, fuiste su compañero incluso porque a ti te tiene confianza, llega alguien con un currículum increíble con un doctorado en Harvard, pero tú no lo conoces y dices mejor bueno por conocido que malo por conocer, y entonces la escuela creo que sólo es un pequeño porcentaje de aprendizaje, la gente, velo, obsérvalo, la gente viene a ligar, viene a no estar solo, muchas veces yo lo vi constantemente, incluso compañeros que consideran que la literatura es lo suyo, yo los vi aburrirse en las clases y estarse saliendo o estar haciendo tareas de otra clase, es decir, había pocos que estaban las dos horas conectados con el profesor la mayoría de los que estábamos en clase, yo me atrevería a decir el 60%no estaban ahí, estaban por comenzar, estaban con los mensajes con el celular, estaban que alguien les hablaba desde la ventana, estaban aburridos a morir y hacían que iban al baño y regresaban en media hora y el profesor igual decía o voy a estar jugando el papel de papá y no los voy a regañar, alumnos que llegaban a la segunda hora o se iban media hora o quince minutos antes, entonces mi experiencia en la
155				
156				
157				
158				
159				
160				
161				
162				
163				
164				
165				
166				
167				
168				
169				
170				
171				
172				
173				
174				
175				
176				
177				
178				
179				
180				
181				
182				
183				
184				
185				
186				
187				
188				
189				
190				
191				
192				
193				
194				

195				universidad, en una universidad que quiero tanto como la UAM es
196				que la mayoría de los alumnos estaba aquí porque en su casa lo
197				ponían a trabajar y le decían, si no estudias trabaja, entonces se
198				venía aquí, pero aquí venía a perder mucho el tiempo, por eso es
199				que a la hora de los extraordinarios, ahí sí se ponen a desvelarse dos
200				tres horas y quieren pasar, eso yo lo vi, fue una realidad, yo podría
201				decirte que solo hay tres cuatro personas en la generación, que
202				teníamos la vocación de literatos y los otros pues están buscando en
203				que momento agarran un hueso o tener el título o hacerle ver a su
204				papás que están en la escuela; entonces en ese sentido va a sonar un
205				poco negativo, un poco desalentador, pero en la escuela ahora estoy
206				un poco de acuerdo con ese profesor, se viene a aprender el 10%, lo
207				demás tú tienes que investigar, tú tienes que buscarlo.
208	17:33	7	I	Hay que hacer más por fuera en casa, si a mí también me dijeron
209				una vez eso y haber Emilio, otra pregunta, ahora que mencionabas
210				esto de que a la escuela se viene también a socializar, prácticamente
211				venimos a eso, tú qué opinas de los grupitos de muchachos que hay
212				aquí, ¿si ubicas como redes sociales dentro de la UAM con alguna
213				tendencia como por ejemplo, tus compañeros que se iban a bailar
214				ahí a actividades deportivas, no sé, los que se juntan aquí en la
215				cisterna, o sea, tú ves algún tipo de tendencia en grupitos, alguno
216				que reconozcas, algunos que conozcas?
217	18:24	8	E	Sí, creo que es parte natural, un poco lo que platicamos, uno
218				necesita tener la pertenencia a un grupo como que es una necesidad,
219				de forma natural se van haciendo grupitos afines, aquí en literatura
220				pues va a sonar muy <i>snoob</i> , pero están los clásicos que empiezan a
221				hacer sus periodiquitos y ya se sienten los literatos porque recuerda
222				que los contemporáneos, hicieron en sus tiempos una revista que
223				ellos mismos financiaban, entonces hay los que se toman ese papel
224				o ese estereotipo de literatos y entonces agarran su pipa y fuman y
225				toman y se siente bohemios, esos grupitos inmediatamente se
226				empiezan a hacer, los que dicen que ya escriben, que ya publicaron
227				en no sé qué revista de por ahí, ese tipo de grupitos son los que se
228				empiezan a hacer en literatura y en ese sentido yo recuerdo en mis
229				generaciones unos grupitos que hicieron especial en periódico, creo
230				que les ayudaba también la universidad a financiarlo, sí, esos
231				grupitos se hacen de forma natural, yo mismo tenía mi grupito que
232				en este caso, llanamente éramos como los ñoños, que por cierto
233				acabamos siendo, creo que por esas actitudes de creerse un poco
234				más y que a veces lo fomentaron los profesores, esa competencia,
235				pues acabamos siendo, no podría decir que segregados, porque
236				dentro de la aula teníamos todas las facilidades, los profesores nos
237				trían aquí y allá y las mejores calificaciones, pero por el otro grupo
238				que se hizo de los que no estaban tan bien dotados, según que no
239				eran tan inteligentes, según los profesores consideraban que eran
240				papas enterradas, naturalmente se hicieron dos grupos, los de los
241				ñoños y los demás y la pasamos mal en un momento dado porque
242				yo que me volví tan amistoso, de pronto por formar parte de ese
243				grupo y porque algunos de mis compañeros si tenían algunas
244				actitudes de divas, pues ya, simplemente igual a mí me veían feo.
245	20:47	9	I	¿Tú crees que gracias a esos estereotipos de literato aquí en la UAM
246				puede decirse que ustedes se caracterizan por el buen uso del
247				lenguaje en comparación a los de ingeniería o alguna otra
248				comparación que hayas escuchado o en tu carrera se maneje que
249				hacen respecto a eso del lenguaje?
250	21:11	10	E	Creo que al literato de forma natural sabe que su herramienta es el

251				lenguaje y en ese sentido se siente fuerte pero es curioso porque en
252				mi caso ya te expliqué un poco por qué rescato ese lenguaje
253				literario, incluso lo conservo hasta en lo más coloquial, pero creo
254				que mis compañeros cuando se relacionan con compañeros de otra
255				carrera tienen una jerga en común “chale wey, vamos acá, vamos a
256				echarnos unas chelas a ponernos una peda, vamos a pistear” ahí no
257				encuentro ese gusto o ese sentirse literato o ese pulir el lenguaje, en
258				ese sentido yo te podría decir que yo soy un caso especial porque
259				mis compañeros de hecho, me he dado cuenta que algunos incluso
260				dicen “estamos en el aula” y fuera somos seres humanos y ya deja
261				de estar hablando de Calderón y de Cervantes y de cómo construía
262				sus oraciones y que belleza, incluso siento, tú conoces a Paola, una
263				persona que yo admiro y quiero mucho, sufrió bastante por el hecho
264				de que acá los ñoños terminaran una clase y por los pasillos y hacia
265				la casa seguían hablando de Calderón y de Cervantes y de las
266				oraciones subordinadas y la construcción del lenguaje ella con ser
267				tan (no se entiende min. 22:32) y todo esto es en las aulas, fuera
268				somos seres humanos, vamos a decir una grosería, eso, entonces en
269				ese sentido yo si te podría decir que en mi experiencia con mi
270				círculo más cercano, pues no, ellos deslindaban muy bien en un
271				momento dado cuando se relacionaban con otras carreras, no
272				trataban de hacer del lenguaje algo distintivo de ellos, al contrario
273				usaban la jerga juvenil del cuate, del que va a pistear, del que va a
274				la puerta negra, del que va por unos pulques.
275	23:19	11	I	Hace momento comentábamos acerca de un compañero que era
276				muy caótico en su construcción literaria, bueno ¿se puede decir
277				construcción literaria aunque redactes un texto o construcción
278				literaria para creación literaria?
279	23:35	12	E	Construcción literaria es para creación literaria, cuando redactas
280				una reseña hay algo de literaridad, pero más bien yo diría que es
281				como una construcción más bien académica, más bien el lenguaje
282				tiene que tener ciertos parámetros, pero no un nivel artístico, que es
283				el literario.
284	23:54	13	I	Entonces hay personas que el nivel académico, técnico podría ser
285				digámoslo así, tienen broncas, no, al término casi de la licenciatura
286				¿tú crees que eso también se deba a la falta de lectura o a la falta de
287				práctica que pueden tener o crees que sea, por ahí no, sin decir
288				nombres si quieres, que sea defecto del sistema, que no hay como
289				talleres o cursos que refuercen la expresión escrita u oral, qué crees
290				que podría ser?
291	24:27	14	E	Yo consideraría que los cursos los hay, tuvimos el de redacción,
292				tuvimos el de morfosintaxis, siempre por los trimestres tú sabes que
293				es algo así como superficial, pero volvamos al punto, uno siempre
294				debe preocuparse por al final de trimestre o en las vacaciones, lo
295				que no se terminó del libro hacerlo, en ese sentido lo que podría
296				decir es que el lenguaje es un reflejo de la persona también,
297				entonces el alumno que mencionábamos podríamos decir que si en
298				sus actitudes vitales es caótico, es atropellado, en el lenguaje que es
299				un poco el reflejo de esa persona pues va a tener incluso esa
300				tendencia, incluso esa tendencia poderosa aunque él hubiera tenido
301				clases de redacción, porque a veces sale más lo vital que lo
302				aprendido por medios racionales no es una actividad en una
303				posición totalmente determinante, no digo que con más cursos no
304				pueda, de hecho pienso que el literato se va perfeccionando o
305				incluso no el literato simplemente el académico, el crítico, entonces
306				en ese sentido tiene mucho que ver el lenguaje con, otra vez

307				podemos deslindarlo de lo académico, el lenguaje se viene a pulir
308				aquí, se viene a aprender de los grandes escritores pero la
309				experiencia vital que tuviste o la persona que eres como estas
310				construida, influye en tu lenguaje directamente, es casi como tu
311				forma de expresión, es una extensión de ti mismo el lenguaje y
312				entonces no puede escapar a todas tus determinaciones lo que no
313				implica que este compañero al darse cuenta y que la gente le diga
314				“mira está muy atropellado” puedan ocupar cada vez más criterios
315				de redacción, o criterios aprendidos para tratar de aminorar eso que
316				le sale de forma natural, incluso podríamos decir que un escritor no
317				escribe de un jalón y presenta sus trabajos, escribe de un jalón quizá
318				las ideas más importantes para que no se le escapen y después
319				revisa y redacta, aquí hay que poner punto y coma, entonces en ese
320				sentido aunque están las materias, aunque yo no puedo decir que la
321				carrera no tenga los elementos para que alguien mejore, esa
322				situación a veces es muy poderosa (no se entiende Min. 26:54)
323				porque desde que somos pequeños, o incluso los primeros
324				balbuceos ya son especies de construcciones de lenguaje, si tú
325				quieres muy primitivas y éstas siempre están muy determinadas por
326				la forma de ser de la persona.
327	27:11	15	I	Entonces tiene más que ver con el estilo y con la vida, con
328				cuestiones personales, entonces ¿tú no crees que sería necesario
329				hacer un curso propedéutico aquí en la UAM de redacción o de
330				expresión oral, tú crees que eso se desarrolla ya a lo largo de la
331				carrera?
332	27:32	16	E	Estaría de acuerdo contigo en que son necesarios porque creo que
333				incluso llego a, me parece sorprendente hay alumnos que están a
334				punto de titularse o que en sus tesis muestran algunas deficiencias
335				imperdonables, espero no oírme otra vez un poco vano, para un
336				literato, para una persona que su vida va a transcurrir siempre en
337				escribir no es posible que tenga faltas de ortografía elementales,
338				porque eso es como se va a ganar la vida, no digo que como
339				ejemplo un ingeniero, un economista, no peyorativamente pero
340				probablemente él haga investigaciones en la ingeniería, en la
341				arquitectura y tenga un redactor para que, porque no estudio eso
342				toda su vida, ahí sí es imperdonable que en la misma tesis de
343				licenciatura tengan los errores de construcción y errores
344				ortográficos elementales, pero, la realidad es que yo lo he visto,
345				incluso ahora que trabajo en el juzgado, paso con una tesis de
346				maestría, como es posible que una persona que quiere obtener un
347				grado de maestría tenga errores de construcción, de sintaxis
348				elemental o de ortografía, que se apoye mucho en la computadora
349				parta corregir, esta palabra está mal y no tenga él interiorizado esas
350				reglas digo para un ingeniero, un arquitecto un doctor bueno, no lo
351				justifico pero en un momento dado les corregirán sus tesis pero para
352				alguien que es literato es imperdonable entonces, a mí me ha
353				sorprendido que efectivamente, que llegue una persona con esa
354				situación, entonces digo, que será que hacen falta materias, que
355				hace falta redacción, que hace falta, y yo más bien pensaría que en
356				ese discurso siento que (no se entiende Min 29:19) el alumno no
357				acabó la tarea de aprender el otro 90%, eso es lo que pensaría, no
358				siento que haya deficiencias; mira, incluso voy a ser más general,
359				cuando uno piensa que la UNAM, que la UAM, que el POLI que
360				Harvard, que lo que tú quieras, lo va a construir que sea sólo por ir
361				ahí va a ser el mejor, es el primer gran error, lo importante es el
362				estudiante, el estudiante donde sea, en un CONALEP sin nombrarlo

363				peyorativamente, destacará, en un CEBETIS, lo que el alumno no
364				tiene por sí mismo y por la lucha que hace por aprender cada día, no
365				se lo va a dar la mejor Universidad del mundo, entonces considero
366				que esta Universidad, cuando yo veo el Plan de Estudio digo, está
367				completo, claro, son materias de tres meses, no esperes que el
368				maestro cumpla con todo, por eso es que uno tiene que tener un
369				gran compromiso y siento que esos alumnos que llegan a esa
370				situación son los clásicos de que sólo cumplen con lo que les piden,
371				ya cumplí los tres meses con la tareas, con los trabajos de
372				investigación y las vacaciones me pongo a dormir y me pongo a oír
373				música y no me preocupó, entonces por eso es que salgo, me parece
374				una contradicción también, porque a veces de forma natural uno
375				sabe cuándo escribe mal, cuando ha leído mucho, una de las
376				mejores formas de aprender a escribir mejor, pues es leer a los
377				grandes clásicos y aunque tú no conozcas las reglas de acentuación,
378				sabes que una palabra lleva acento y no a fuerza, de haberla leído
379				cien, doscientas, trescientas veces.
				Inicia 2da parte de entrevista
380				Dentro de las reglas de ortografía de la sintaxis, en ese sentido
381				podría conceder que si de pronto en un examen que se les hiciera
382				aquí, se viera esas deficiencias, si podría haber un propedéutico, un
383				sabatino, un intensivo, pero debo decirte que en mi experiencia
384				personal yo tenía mucho conocimiento del lenguaje a través de mis
385				lecturas, pero no conocía las reglas pero yo mismo me dije ya
386				estando aquí, sobre la marcha tengo que aprenderlas a lo que voy es
387				que otra vez el alumno si tiene la voluntad tiene los elementos para
388				corregir sus lagunas y deficiencias, muchos dicen: hay no pude
389				hacer la tesis, porque tuve materias, en licenciatura llevamos
390				materias casi todos los días y en maestría nada más llevan dos y
391				ahorita los del último año llevan una solo vienen una vez a la
392				semana y no pueden terminar su tesis, entonces, a lo que voy es que
393				no digo que no pueda haber un propedéutico pensado si se ven en
394				esas deficiencias desde el principio, pero te aseguro que alumno
395				verdaderamente comprometido y que le gusta la literatura, ahorita
396				hablo de la literatura, podría hablar de la química y de la física las
397				lagunas que tiene y sus deficiencias, él mismo puede hacerlas
398				menores sobre la marcha, no se tiene que hacer de pronto, haber
399				espérate, no entres hasta que cubras todo esto, la idea de un
400				propedéutico, no digo que este mal un propedéutico, si podría
401				hacerse, pero incluso un propedéutico cuando dura seis meses, pues
402				que te van a enseñar, es poco también, yo te diría más bien que uno
403				debe aprender a trabajar bajo presión y sobre la marcha, yo tenía
404				muchas deficiencias y creo que todavía las tengo, por ejemplo, en
405				mis estudios es muy importante el latín y aunque ya estoy
406				estudiando me hace falta bastante, pero depende de mí apurarme
407				con el latín, entonces ese tipo de cosas si podemos subsanar, que
408				bueno llegará alguien y dijera: señores, un curso de latín, ah pues
409				hasta me inscribo, sí, no lo desdeñaría, pero incluso aunque no lo
410				hubiera yo tengo la responsabilidad de aprender, de las lagunas que
411				voy conociendo que tengo en mi formación, poder hacerlas
412				menores
413	02:20	17	I	¿Sabías que, te acuerdas de la encuesta que llenamos en la
414				inscripción, ahí preguntan, si hablas alguna lengua además del
415				español, te acuerdas, la que llenamos antes de inscribirnos, cuando
416				ya nos aceptaron?
417	02:35	18	E	No me acuerdo

418	02:39	19	I	Yo me acuerdo de ese dato, y es el único dato intercultural que
419				tiene la UAM, hay muchos estudiantes que son extranjeros, o que
420				son indígenas bilingües, cuando llegan aquí pues se tienen que ver
421				en el compromiso personal de aprender, en este caso español bien,
422				en maestría hay varios casos de alumnos que no hablan español y
423				quieren atención especial y no se las da la UAM, no da eso, les
424	03:20	20	E	dicen, si no puedes te vas, porque los requisito son, si eres
425				extranjero, hablar bien el español, si no por ahí casos que los han
426				sacado del programa de posgrado.
427				De la UNAM sé de un centro para alumnos extranjeros. Aquí en la
428				UAM no hay y mira, el punto que yo vería, yo nunca desdeño que se
429				hagan, se instrumenten medidas para tratar de subsanar los
430				problemas, no estoy en desacuerdo con eso, incluso podría decirte,
431				si hubiera cursos y si hubieran profesores los celebraría, e incluso
432				si fuera el caso de latín, me inscribiría (no se entiende min: 3:47)
433				pero quizá lo que quiero mostrarte a final de cuentas es que incluso
434				con las deficiencias, sí el alumno está comprometido, poco a poco
435				las va subsanando porque yo te podría preguntar ¿quién no tiene
436				deficiencias en su formación? Y eso se aplica para la vida misma
437	¿quién no tiene problemas? pero, no podría ir al psicólogo, no			
438	podría ir al psiquiatra, (no se entiende Min: 4:07) aquí no tiene,			
439	pero incluso quien tiene voluntad de vivir, aprender, va a agarrar			
440	de donde sea y va encontrar un pequeño espacio para ser lo que le			
441	gusta, quien es perezoso, siempre va a estar diciendo ¡ay no es que			
442	aquí si tuviéramos un propedéutico como en la UNAM, o sí aquí la			
443	gente pensara! Es que le echa la culpa otra vez a la institución,			
444	cualquier institución es buena o mala y la mejor del mundo, la			
445	diferencia siempre es el alumno, entonces en ese sentido			
446	bienvenidas todas esas iniciativas para hacer propedéuticos, para, o			
447	lo que le conocen educación continua seguir enseñando, que haya			
448	cursos, que haya conferencias, todo lo que tú quieras, mientras haya			
449	presupuesto, pero por más que haya medicinas y el enfermo no			
450	quiere sanar, no va a sanar, y entonces hay una población y un			
451	porcentaje muy alto, el que te dije en el caso de literatura, de gente			
452	que no le ha caído el veinte y viene aquí a sólo socializar, a sólo			
453	ligar, a sólo estar en las cantinas, a sólo estar en los pulques, a irse			
454	con los amigos a un partido de fútbol desde aquí a secuestrar los			
455	camiones, hay un porcentaje elevado de gente que viene solo a usar			
456	los recursos y solo a socializar, nunca va a acabar una carrera,			
457	entonces esos, aunque les pongas todos los cursos del mundo, todas			
458	las mejores instalaciones, los mejores profesores, esos no van a			
459	avanzar.			

Investigador: Emma Ortega

Nombre: Juan Carlos Bautista Lucas

Área: Ciencia Política

Lugar: UAM-I

Fecha: 24/01/11

Nº grabación: 3

I	t	T	A	Texto
1	00 :26	1	I	En tu experiencia académica en Teziutlán ¿cómo sientes que llegaste aquí a la UAM con esa preparación, crees que fue suficiente, te tuviste que esforzar por otros lados en cuanto a lo lingüístico?
2				
3				
4	00 :29	2	E	Pues primeramente desde, bueno, empezando con la educación básica en la primaria pues lo que yo llego a percibir primeramente, creo que sí era una escuela que cumplía con las expectativas pero lamentablemente los profesores no tenían la capacitación para poder hacer que el alumno pueda expresarse ante un público, para que pueda tener las herramientas que de alguna manera iban a ser buenas para el siguiente nivel y creo que ellos creían poco probable que alguno de los alumnos pudiera llegar a un nivel superior (no se entiende min: 1:20) primaria, sí, parece increíble, bueno, eso es lo que capté, claro dentro de su educación pues es muy buena porque no pierden lo que es el sentido cultural o la tradición del pueblo, porque yo vengo de un pueblo que es básicamente indígena y todavía tiene muy arraigada la lengua indígena
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11	01 :52	3	I	¿Es la náhuatl?
12	01 :54	4	E	Sí, le dicen el mexicano, entonces nos enseñaban algunas palabras en mexicano, de hecho teníamos alguna materia en mexicano, que ahorita todavía no recuerdo muy bien, más que el himno nacional, algunas palabras en mexicano, pero pues se vio claro que en aquel entonces que fue casi unos que sería, siete, ocho años que estuve allá, eran muy pocas las posibilidades de que un alumno de primaria podría llegar a un nivel superior como lo que es la universidad, únicamente lo utilizaban para repetir fechas a través de la historia, saber sumar y leer hasta ahí era lo básico, claro era la primaria básica.
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47	05:38	5	I	¿Eras como autodidacta entonces?
48	05:42	6	E	Sí, pero también como era una escuela rural básicamente, pues era para los que tenían muy poco recursos, también se pensaba que no había la posibilidad de
49				

50				que alguien llegara a nivel superior, únicamente nos preparaban también pues,
51				ni siquiera nos preparaban para poder tener un trabajo técnico, entonces
52				únicamente era para poder pasarlo quizá a un negocio de parte del gobierno en
53				algún sentido. Y esta escuela aparte era nueva, llevaba como unos tres años de
54				creación yo era como la cuarta generación de las cuartas generaciones pero
55				también de ahí es de la misma forma se me dificultó entrar a un nivel medio
56				superior, ya entrando a nivel medio superior que fue en el bachillerato oficial
57				llamado “Ignacio Manuel Altamirano” que ese también ya queda en el
58				municipio de Chignautla, pues en éste los profesores estaban más preparados,
59				creo que ya tenían saber hacia qué objetivos ubicar al alumno mediante su
60				preparación y pues claro, se veía el trabajo, la creatividad, la disciplina y el
61				conocimiento; la escuela ya tenía 10 años de haber trabajado, entonces los
62				profesores tenían cierta experiencia acerca de cómo tienen que guiar al alumno
63				y de alguna manera de cómo tienen que llevarse algo de esa escuela, yo creo
64				que le debo mucho a esa escuela del Bachillerato porque si los maestros
65				estaban muy preparados, no tenían un conocimiento que nosotros digamos,
66				vaya fue bueno para nosotros pero hacían lo posible para que nosotros nos
67				podamos llevar algo del bachillerato y empezar a pretender entrar a una
68				Universidad, en estas escuelas nivel medio superior en las comunidades rurales
69				yo creo que más o menos el 5% del 100% que entra desde un principio, entra a
70				las universidades y de ese 5% podríamos decir que la mitad entra a
71				universidades buenas, más o menos, públicas como es la UAM, la UV y algunas
72				aquí del D.F como la UAM, el IPN y la UNAM, son muy pocos los que entran y
73				entonces es novedad para ellos que algunos de estos alumnos estén cursando en
74				algunas de estas universidades. Y pues bueno yo creo que también falta más
75				preparación en esos bachilleratos, mediante el nivel académico, el plan de
76				estudios, porque si claro, cuando entré a la universidad se me dificultó muchas
77				de las cosas que no sabía y que tenía que haber sabido en el bachillerato, por
78				ejemplo en la historia, en la redacción, en el momento de expresarme porque
79				no inculcaban algunos concursos de oratoria o como poder hablar en el
80				público, exposiciones, etc., al menos preparar al alumno empíricamente, ellos
81				no podían hacerlo, entonces pues yo veo por ahí las deficiencias de estas
82				escuelas y que hay que trabajar en eso.
83	09:35	7	I	¿Aquí en la UAM tú has visto alguna actividad enfocada a apoyar a los
84				estudiantes en esas circunstancias del lenguaje académico tanto oral como
85				escrito, has visto que se haga algo por la universidad, por los alumnos o has
86				tenido que buscar en otros lados que has visto?
87	10:00	8	E	Pues lamentablemente no lo he visto, uno ha tenido que trabajar por su propia
88				cuenta, uno se esfuerza a trabajar por su propia cuenta, pues por la
89				competencia estudiantil o por la competencia intelectual que hay en esta
90				universidad, uno tiene que llegar a competir con compañeros de la misma edad
91				que fuero a un CCH, que fueron a estas preparatorias ya muy, valga la
92				redundancia, preparadas que ya los enfocaron hacia una universidad y nosotros
93				era cuestión de suerte si uno entraba o no a la universidad o cuestión de
94				preparación del alumno porque sí en el bachillerato un hijo de ama de casa y de
95				un obrero, era imposible pensar que iba a entrar a alguna universidad, pero si
96				encontramos a un hijo de un intelectual, de un maestro o maestra o de alguien
97				que tiene un trabajo superior pues claro ellos tenían mayor conocimiento,
98				tenían mayor estudio, los metían a cursos, etc. Entonces uno que viene de esa
99				clase obrera, entonces se le dificultaba; y aquí es todo lo contrario los de la
100				clase obrera tienen la oportunidad de meter a sus hijos a los CCH's que están
101				más preparados, por ahí veo más o menos la deficiencia, una vez entrando ya a
102				aquí a la universidad hay que competir contra ellos y hace cosas que no hacía
103				en nivel medio superior, ni en la secundaria para poder ahora si estudiar y salir
104				adelante y estar a nivel de estos compañeros, que sí claro, sorprende, entonces
105				sí creo que hace falta un apoyo universitario a compañeros como yo para poder

106				sobresalir dentro de su carrera y su profesión porque de alguna manera casi al final de mi carrera todavía siento algunas deficiencias de redacción por parte
107				mía, que pues claro, estoy trabajando, pero necesito de alguien que me ayude,
108				que conozca de esto y al menos tener una guía respecto a esta superación
109				académica que uno requiere para enfrentarse ante el mundo profesional.
110				
111	12:20	9	I	Aparte del conocimiento ¿tú consideras que el lenguaje si es un índice de
112				equidad? o sea, esto que vimos, porque a mí también me ocurrió, llegamos con
113				algún nivel de expresión oral pues a veces deficiente porque por inseguridad o
114				por temor o lo que sea, no nos expresamos, o por escrito a veces no tenemos,
115				en México, la cultura de leer. Entonces ¿tú consideras que el lenguaje puede
116				ser un índice de equidad aquí en la UAM, aparte del conocimiento?
117	13:00	10	E	Pues yo creo, como dijera nuestro antiguo presidente Plutarco Elías Calles
118				“todo mexicano sabe cantar” ¿no? Entonces sí claro, nosotros podemos
119				desarrollar nuestras habilidades si nos lo proponemos, siempre y cuando
120				tengamos ayuda de alguien entonces, pues yo veo que realmente el lenguaje es
121				básico para el desempeño de alguna actividad profesional y está en cualquier
122				momento, hasta en la ama de casa, también tiene que desarrollar ese lenguaje
123				para poder expresar lo que quiere. Si de alguna manera la democracia implica
124				que haya comunicación etc., pues esa es la parte básica de las relaciones
125				sociales, la expresión. Ahora bien, antes de la expresión, para que nosotros
126				podamos comunicar algo tenemos que tener una idea de eso ¿Cómo lo vamos a
127				hacer? entonces ésa es la parte importante, el cómo, ahí tiene que haber alguna
128				metodología alguna táctica y más que nosotros que de alguna manera vamos a
129				tener alguna opinión pública o que respalde parte de la sociedad y requerimos
130				especialmente de eso, desarrollar el lenguaje y la escritura, principalmente, eso
131				es importante para el alumno.
132	14:28	11	I	¿Tienes alguna propuesta o alguna sugerencia para las universidades
133				convencionales como es el caso de la UAM, que no atiende ese índice
134				lingüístico, tienes alguna propuesta para que se mejore?
135	14:46	12	E	Pues más que propuesta es una demanda, porque únicamente nosotros, uno ya
136				va de salida, los compañeros se enfocan únicamente a sus carreras pero se
137				olvidan de algo que es muy importante, de lo que estuvimos hablando hace rato
138				del lenguaje y de la expresión escrita y etc. Pero si es una demanda como por
139				ejemplo hacer algunos cursos de este aspecto, no sé, ampliar las materias de
140				lenguaje y escritura, como taller de redacción y lectura o por ejemplo, de la
141				expresión oral no hay ningún curso, uno tiene que inscribirse afuera, en esta
142				cuestión de los cursos orales que han existido, pero pues bueno yo pienso que
143				también es parte de la universidad que debe de poner empeño al desarrollar
144				estas habilidades de sus universitarios y pues no únicamente de la universidad,
145				sino que nosotros también, nosotros como alumnos empezar a generar este tipo
146				de proyectos para poder ayudar a nuestra comunidad universitaria.
147	16:03	13	I	Tú sí tienes acción política, lo vi por el cartel que me enviaste ¿tú consideras
148				que la UAM sea una institución incluyente culturalmente?
149	16:18	14	E	Claro, tiene que ser imparcial, independientemente de que organización, grupo
150				social ideología etc. pues la universidad debe de apoyar únicamente el
151				desarrollo crítico, el desarrollo de cómo ir formándose profesionalmente, a
152				través de, científicamente, a través de la investigación, no es necesario que te
153				enfocuen a través de una ideología y por ésta (no se entiende min: 16:49) tiene
154				que ser, sino que ellos tiene que formar la parte crítica, la parte de cómo ir
155				formando tu propio conocimiento y hacia donde te quieres dirigir entonces la
156				universidad tiende o tiene que dar estas herramientas a todo aquel alumno que
157				la requiera para poder cambiar al mundo, de alguna manera es lo que se
158				requiere o adaptarse o mejorar, etc.
159	17:16	15	I	Pues yo también estoy de acuerdo, ¿eres de los pocos alumnos entonces que
160				logró superar las expectativas de los profesores allá en Chignautla y llegar a
161				una universidad aquí en el DF? aparte de Emilio supongo.

162	17:35	16	E	Como lo dije, hay dos tipos de alumnos, los que ya vienen de un nivel económico y académico superior como lo es el caso de Emilio y pues uno que viene de una clase baja de familia obrera y que son pocas las oportunidades para poder llegar a estas universidades en algún aspecto, lo he demostrado trabajando enfocándome a los estudios y sí claro, y lo reconozco, soy parte de aquella sorpresa de los profesores que no creían que realmente uno pudiera llegar a la universidad y que no podían llegar a la universidad y que ya están por terminar y pues de algunos proyectos que tú has visto que hemos hecho.
163				
164				
165				
166				
167				
168				
169				
170	18:29	17	I	Sobre todo con la idea de regresar a sus lugares de origen y no quedarse aquí, sino llevar lo que están aprendiendo allá.
171				
172	18:40	18	E	Sí, eso es lo que hacemos. Pues uno trata de conocer y de socializar nuestro conocimiento y nuestro aprendizaje con nuestra comunidad que nos vio crecer y que nos apoyó en algún sentido.
173				
174				
175	18:52	19	I	Alguna reflexión final acerca de ese concepto de interculturalidad, que en México, creo que alguna vez lo platicamos, no ocurre en otros países, pero en México se ha quedado anclado nada más a la educación básica, recientemente superior, pero tratando de sustituir el modelo bilingüe, entonces, nuevamente en este aspecto lingüístico ¿qué opinas de la Universidad Intercultural en comparación con una universidad como ésta, la UAM?
176				
177				
178				
179				
180				
181	19:30	20	E	Pues yo creo que es importante y yo creo que (no se entiende min: 19:37) estaría, para alguna opinión propia pues aquí se tendrían que desarrollar las herramientas para poder hacer el conocimiento productivo, o sea independiente de que cultura o tradición tenga, si tú le das las herramientas a seguir. Las metodologías, la expresión, la escritura, etc. Entonces ya de ahí deviene la capacidad del alumno para poder salir adelante mediante su profesión entonces yo creo importante hacer este tipo de proyectos, lo que es la universidad intercultural porque pues primeramente lo que intenta hacer es las clases dominantes es imponer algo a como de lugar y si no te adapta a él, pues ni modo entonces nosotros los mexicanos debemos de ver por el otro lado esas cosas, entrar por el mundo de ellos que no pueden entrar al mundo de la hegemonía y empezar a ayudar o a darles estas herramientas que algunos adquirimos fácilmente y que no pueden, por ejemplo, mi caso, entonces es importante y espero que más gente pueda integrarse y mucha suerte con el proyecto.
182				
183				
184				
185				
186				
187				
188				
189				
190				
191				
192				
193				
194				
195				
196	21:18	21	I	Yo personalmente no apoyo tanto a las universidades interculturales, porque siento que excluyen, siento que todos deberíamos tener derecho al mismo tipo de educación. Pero vamos a ver qué tal funciona. Algo más, una opinión acerca del trabajo.
197				
198				
199				
200	00:04	22	I	Inicia 2da parte de entrevista Estamos replanteando ¿Qué opinas acerca del modelo intercultural en México en relación a una universidad convencional como ésta?
201				
202	00:17	23	E	Pues creo que debe de tener las mismas bases que cualquier universidad que te está dando y que tiene frutos muy buenos como lo que es la UAM, la UNAM, el IPN, no deben acotarse únicamente al conocimiento de la comunidad, pues uno debe de conocer más allá de un espacio, más allá de un espacio de tiempo o de una disciplina, si no que estas deben abarcar más allá del espacio, más allá de la historia más allá de algunas herramientas que únicamente sirven para aquella pequeña comunidad porque pues claro si de alguna manera nosotros queremos conocer los modelos ya sea económico, cultural, social en el aspecto físico, químico entonces uno debe de conocer más allá de nuestro espacio geográfico, sino que conocer modelos de otros espacios geográficos, de otras teorías etc. Entonces si estas universidades únicamente se enfocan hacia una disciplina, hacia una línea, hacia un límite, entonces estarían muy deficientes, entonces únicamente pues no habría un avance científico, social y cultural entonces yo creo que en este aspecto, pues deben de tener las mismas bases que tiene estas universidades de no únicamente desarrollarlos para poder formar una buena
203				
204				
205				
206				
207				
208				
209				
210				
211				
212				
213				
214				
215				
216				

217				comunidad sino que pues debe de tener lo que realmente tiene una universidad
218				la pluralidad en el conocimiento y de desarrollo intelectual y social para poder
219				desempeñarse en cualquier área en cualquier otro lado del país o quizá del
220				mundo, sería eso.
221	02:45	24	I	¿Has notado qué hay como asambleas a veces, en donde hay líderes indígenas
222				que a veces, en mi opinión, hay un poquito de radicalismo? no sé qué opines tú
223				acerca de que están en contra del conocimiento occidental, como ellos le
224				llaman a toda esta idea del progreso, ellos defienden mucho que la
225				organización de sus culturas y de sus modos de organización social deberían de
226				estar sobre cualquier otro tipo de conocimiento y ser respetado ¿tú crees que
227				esto sea válido también para el terreno educativo, crees que en una institución
228				se debería de... crees que es labor de la comunidad o labor del Estado
229				mantener una cultura?
230	03:40	25	E	Más que nada si el pueblo lo requiere y si así lo desea, yo creo que el Estado
231				debe de cubrir estas expectativas en algún aspecto, o sea si hay comunidades
232				que no aceptan este tipo de cultura y de educación occidentalizada, o hay
233				culturas que se quedan retrasadas en la supuesta modernización, pero también
234				no hay que olvidar que también ellos tiene muchas cosas que enseñar, o que
235				enseñen al occidente en algún aspecto, porque lo que nosotros vemos en ellos
236				es la colectividad, la solidaridad y que realmente lo que es el occidente no
237				confabula con esta ideología en ese aspecto, pero sin embargo, yo creo que sí
238				es importante aprender de esta parte, pero se requiere algo más allá de
239				conservar únicamente las tradiciones sino que de ir adquiriendo más
240				conocimiento para poder mejorar una tradición o una comunidad de este tipo
241				de indigenismo porque, pues, uno no puede aceptar alguna parte de la cultura
242				porque por ejemplo, que se vete a la mujer etc., porque claro, lo vemos mal
243				porque no es parte de tu educación, etc. Yo creo que nosotros podemos entrar
244				a su mundo, comprender a su mundo y en ese aspecto pues yo sería muy
245				imparcial porque no puedo definirme ante uno o el otro porque pues...
246	05:44	21	I	Eres un sujeto intercultural
247	05:48	22	E	Pues sí podría ser en ese sentido
248	05:55	23	I	Conoces ya las dos posturas.

Investigador: **Emma Ortega**

Entrevistado: **Willie Hernández Alcocer**

Área: **Ciencia Política**

Lugar: **UAM-I**

Fecha: **13/11/10**

Nº grabación: **4**

I	t	T	A	Texto
1	01:25	1	I	En verdad, lo que nos estaban diciendo que los que vienen de prepa abierta o
2				de bachilleres, llegan muy mal, con muy mala ortografía...
3	01:32	2	E	Les cuesta más trabajo.
4	01:33	3	I	Y les cuesta más trabajo y en las optativas hay un curso de redacción nada
5				más, no hay nada más en apoyo a esas deficiencias escritas y orales entonces,
6				Luis me había comentado que tú eres muy buen orador, que hasta has ganado
7				concursos nacionales y pues yo por eso quería preguntarte así más o menos
8				¿Cuándo empezó tu carrera de orador, por qué y, cuando llegaste aquí a la
9				UAM, notaste diferencias? ¿Qué pasa?
10	02:19	4	E	Bueno, yo he estudiado en escuelas públicas siempre, completamente, la parte
11				de la oratoria yo la empecé como a los ocho años, pero eso es algo que hago
12				porque me gusta y me sale además, entonces en Veracruz generalmente la
13				cuestión de los oradores se vincula mucho con los perfiles políticos, la
14				cooptación a partidos, etc., sobre todo en Veracruz es el PRI, pero yo empecé o
15				a mí me gusta por eso porque me atrae mucho, me llama la atención esa parte

16				que algunos dicen que es arte, otros que se puede aprender con técnicas, etc.,
17				yo aprendí de la forma artesanal de alguien que ya tenía la experiencia
18				compitiendo y me pasa esas técnicas y esos conocimientos de forma artesanal
19				o tradicional y tengo que empezar a... en ese entonces tuve que empezar a leer
20				o a estudiar cosas que normalmente un niño no lee, quizá unas notas de
21				periódico o algunos escritos que alguien más hacia o me daba la pauta sobre
22				ciertos temas.
23	04:14	5	I	Ah, te pusieron a leer.
24	04:15	6	E	Algunas cosas.
25	04:16	7	I	¿Y sí les entendías?
26	04:18	8	E	Algunas, algunas, no todas sobre todo se tenían que adaptar los textos que no
27				tuvieran palabras muy complicadas y si yo no entendía alguna palabra alguien
28				me la tenía que explicar o buscarla mínimo en un diccionario, y si eran muy
29				difíciles yo tiendo a cambiar los discursos, soy un poco indisciplinado en esa
30				parte. Los concursos se dividen en una parte un discurso aprendido y un
31				discurso improvisado, el aprendido lo puedes escribir tú o te lo escribe por lo
32				general tu maestro, pero, yo tiendo mucho a cambiar ciertas cosas, o palabras
33				se me van, no sé y ya en el improvisado tú tienes que saber de un tema, de
34				cierta lista de temas, improvisar en determinado tiempo exponerlo, ya tal cual
35				y bueno fue desde los ocho años hasta que entré a la universidad estuve como
36				que frecuentemente compitiendo, estudiando en esa parte, ya en la universidad
37				lo dejé porque en parte ahí me dediqué a la carrera, me he dedicado a la carrera
38				y he encontrado otras cosas, pero también de una u otra forma también hay
39				grupos de intereses y yo nunca me he querido allegar a un grupo de estos,
40				entonces sí, generalmente si no estas con ellos pues no estas con nadie y ahora
41				que estudié en el DF estoy como exiliado de esa parte.
42	06:15	9	I	¿Pero allá es más por el sentido de pertenecer a un partido o algo así, o allá
43				cómo es?
44	06:20	10	E	Pues son grupos de...igual de tradición, hay políticos que en su juventud
45				fueron muy buenos y tienen escuela por decirlo así, jóvenes que estudian con
46				ellos, otros que han hecho asociaciones, otros que están en la administración
47				pública, el mismo ex gobernador fue, compitió y todo, no hizo escuela porque
48				él es político pero hay esta serie de grupos.
49	06:50	11	I	O sea que eres privilegiado en algún sentido porque sabes los secretos de cómo
50				dirigirte a las personas en un público mayoritario, con tus compañeros de
51				clase, no sé alguna experiencia que se notara, de “ay este chavito no puede
52				exponer” y que te fuera mejor a ti, no sé...
53	07:19	12	E	Sí, yo veo que cuesta mucho, en general, trabajo el poder expresarse, así
54				formalmente en una plática, sobre todo porque da, hay temor de que se burlen
55				de ellos, que se equivoquen, que el profesor los calle o los siente o no les gusta
56				la tensión, muchos se tensan, pero principalmente yo creo que a veces se debe
57				porque no tienen a veces cierta confianza que vaya combinada con el
58				conocimiento del tema o de lo que vayan a exponer. A nosotros nos decían o
59				nos enseñaban algunos otros muchachos, que si tú conocías tu tema y sabías
60				de qué ibas a hablar no importaba nada más, porque tú conocías el tema, en el
61				caso de hacerlo bien, pero si no conocías el tema pues tenías que echar mano
62				de otras herramientas, que puede ser tu voz, tus ademanes, podía ser tu
63				presencia y viene esta parte como de tu manipulación de la demagogia y
64				finalmente son herramientas, muchos se cargan más a esta parte de lo
65				sentimental sin decir nada finalmente. Yo sí he visto desde siempre que sí
66				cuesta mucho trabajo, incluso a los que tiene experiencia, yo me sigo poniendo
67				nervioso cada vez que digo un discurso o que tengo que pasar a hablar en
68				público, yo creo que es algo que debe seguir ahí porque te mantiene como que
69				alerta, sí, al tiro.
70	09:24	13	I	Somos humanos...
71	09:26	14	E	Sí, y a veces el problema es cuando te vence esa parte que dices no, no lo voy

72				a hacer y quedas bloqueado, si sabías, pero en ese momento se te fue la onda ,
73				además son cosas que no se fomentan en las escuelas, porque no hay alguien
74				que te enseñe, no hay alguien que se preocupe ciertamente, generalmente los
75				oradores son muy soberbios y no comparten su conocimiento, en sí hay una
76				carga de egocentrismo muy, muy fuerte en la mayoría de los casos y eso
77				también perjudica, hay muchos maestros que también quieren pero no saben
78				cómo enseñar; otros que quieren aprender no tiene con quien.
79	10:32	15	I	¿Se puede aprender?
80	10:33	16	E	Sí, yo creo que sí se puede aprender y dar ciertas herramientas en general a los
81				estudiantes; a mí lo que me puede causar problema es cuando ya es una
82				cuestión moral, cuando tú ya quieres utilizar esas herramientas para manipular,
83				o para fines ya un tanto fuera del colectivo finalmente, que también podrían
84				decir que la mía es una posición muy idealista, o muy ideal, que todos han
85				usado esas herramientas, que etc.
86	11:15	17	I	Sí.
87	11:16	18	E	Y en la Universidad si se llega sin saber leer, sin saber escribir y sin saber
88				hablar, eso sí es un hecho.
89	11:21	19	I	Pero contigo no pasó así porque tú ya traías práctica escrita y oral, porque ya te
90				corregían.
91	11:29	20	E	No, sí aprendes, yo sí he aprendido mucho de la universidad en la UAM a
92				mirar un poco más allá, la parte de lo oral me es muy fácil, la parte escrita me
93				cuesta mucho, yo me puedo tardar en escribir una cuartilla días.
94	11:54	21	I	¿A poco?
95	11:55	22	E	Sí, sí, sin poder escribir. Afortunadamente tuve la material de Lectura y
96				Redacción con alguien que sí me dio algunas herramientas y eso se ha ido
97				como que puliendo un poco.
98	12:13	23	I	¿Qué es lo que tu sientes que no te es tan fácil redactar, es decir, organizar tus
99				ideas o cuestiones así como técnicas de ortografía, de puntuación, qué es lo
100				que sientes que te cuesta?
101	12:27	24	E	Desarrollarlas, desarrollar las ideas, porque yo veo mucho que en los textos
102				científicos o las publicaciones de las universidades ponen un tema y
103				desarrollan un montón de cosas, entonces, quizá a mi todo, eso yo lo digo
104				“pues sí, la mesa es cuadrada y ya”, pero habrá alguien que dice “pues bueno
105				la figura de la mesa y las dimensiones son de estas proporciones” y eso cambia
106				completamente, pero llegamos quizá a la misma idea o tenemos la misma
107				idea, me cuesta trabajo.
108	13:07	25	I	Sí, y bueno lo que me estabas diciendo que creo que te interrumpí, que a la
109				universidad llegamos sin saber escribir, ni expresarnos de modo pues,
110				aceptable para los profesores y para los chavos también ¿Tú como ves a tus
111				compañeros, y si no digas nombres porque está Luis, pero cómo ves tú?...No
112				es una comparación de ahí yo soy mejor que otros, pero ¿cómo miras tú que
113				llegan los chavos? y ahora que ya estas en décimo también ¿Qué opinas de ese
114				desempeño oral y escrito? pues no puedes revisar los trabajos de todos, pero
115				en lo oral que es lo que mejor manejas, ¿cómo los ves?
116	13:50	26	E	Bajo, es un desempeño bajo, porque generalmente se cae en cuestiones...o en
117				ciertas inseguridades en los compañeros. Sí hay una inseguridad en decir “yo
118				pienso esto” de decir bueno es que, en vez de decir “yo pienso u opino esta
119				parte” muchos dicen “bueno en lo poquito que yo he leído”, en las cosas con
120				cierto temor a equivocarse, pero también eso es reflejo en los profesores, o
121				sea, tenemos profesores que no son buenos dando clases, son muy buenos
122				investigadores, son muy buenos escribiendo pero ya a la hora de dar una clase,
123				es pesadísimo tomar con algunos de ellos clase, esto es tedioso, es aburrido, no
124				se entienden algunas cosas, faltan quizá algunas tácticas pedagógicas de
125				manejo de grupos de alumnos; otros se basan en esto de que son expertos en el
126				tema y al serlo te van envolviendo, te van envolviendo y se hace muy, muy
127				ameno, aún a pesar de que tengan una voz muy pequeña o estas características.

128				La parte de escritura pues también cuesta mucho trabajo porque mis trabajos
129				he podido cotejarlos con otros y sí hay unos que son muy buenos de mis
130				compañeros, pero hay otros que también necesitan pulir muchas cosas, sé que
131				a muchos de mis compañeros por ejemplo no les gusta leer literatura, que
132				jamás y esto lo dicen, jamás leería una novela jamás leería un poema, no me
133				interesa, no me gusta y esa parte también limita el desarrollo del estudiante,
134				que no tengas esa formación...
135	16:15	27	I	Estilística ¿No?
136	16:16	28	E	De cierta parte, y no, porque nos ponían un ejemplo hace rato, no porque
137				quieran que sean Gabriel García Márquez, decía el profesor, no es que todos
138				vayamos a ser Mozart, no, o sea eso lo puedo conceder, pero lo cierto es que
139				todos tenemos la capacidad de cuando menos poder tocar un instrumento,
140				cualquier persona puede tocar un instrumento y eso es el problema del asunto,
141				no quiero ser Mozart pero, quiero aprender a tocar un instrumento y eso te da
142				otra formación, te da otra visión, cosa que esta también muy limitada en la
143				UAM: la parte de la cultura, la parte de las artes, aunque hay actividades no se
144				asiste a ellas, o sea, no se va, algunas están programadas en horarios de clase,
145				otras están fuera del horario donde hay más gente, algunos prefieren hacer
146				otras actividades y está bien, pero no es una parte que interese a la formación,
147				la formación de públicos.
148	17:19	29	I	La semana, hacen sus eventos en la semana siete, semana seis donde ya andan
149				ahí medio fuertes los trabajos, los exámenes y luego otra vez por la once y la
150				doce, pero bueno. ¿Tú has en algún momento corregido a alguno de tus amigos
151				o sugerido que pueden cambiar cosas de su redacción o de su modo de
152				expresarse?
153	17:56	30	E	Sólo si me lo preguntan.
154	17:58	31	I	¿Sí?
155	17:58	32	E	Si no me piden mi opinión, prefiero no hacerlo, o a menos que sean muy
156				allegados a mí y tenga yo esa confianza de poder decir “oye, por qué no le
157				pones esta parte mejor”, pero sí, sólo si me piden mi opinión y si están
158				dispuestos también a aceptarla, porque de igual forma si yo pido su opinión o
159				si yo pidiera tu opinión con toda sinceridad me parece, y eso es lo más difícil
160				al aceptar la crítica, una crítica constructiva porque también hay quien da y no,
161				pero sí es, yo creo que es difícil en la UAM y en la carrera más, como que
162				estamos aislados, pocas veces vemos los trabajos de los demás; yo quizá en
163				todos estos trimestres solo he visto dos o tres trabajos hojeados de
164				compañeros, no tengo la...no he tenido la oportunidad de verlos así, todos.
165	19:18	33	I	¿No han hecho o has participado en un círculo de estudios donde se trabaje
166				un poquito ese asunto de la expresión?
167	19:29	34	E	De la expresión, no. Yo he visto que hay anuncios pegados en la universidad
168				de talleres de programación lingüística, de esta parte de, que por cierto algunos
169				son muy caros, otros que te ofrecen las perlas de la virgen de oratoria y son
170				carísimos, pero no, no porque no los hay por parte de la universidad, no sé si
171				haya las personas que lo den también, también sería la pregunta; yo estuve
172				trabajando con Vanessa, ella iba a presentar una ponencia en noviembre,
173				como un mes antes me pidió que la ayudara con esta cuestión porque tenía
174				pánico escénico y se quedaba trabada y ya no hablaba, y estuvimos trabajando
175				directamente con ella y a veces había algunos compañeros ahí escuchando con
176				esta parte, pero un círculo como tal, no.
177	20:43	35	I	¿Y si le sirvió a Vanesa?
178	20:45	36	E	Pues dicen que sí. Sí, sí le sirvió, sí se notó un cambio, ella más segura al
179				exponer, incluso su asesora de la exposición me dijo que se había notado un
180				cambio en su forma de presentarse, de expresarse, se veía esa parte, ese
181				cambio.
182	21:08	37	I	Todos tus compañeros de grupo ¿Todos hablan español como lengua materna,
183				no conoces a alguien que hable español y alguna otra lengua, no

184				necesariamente indígena, si no otra lengua?
185	21:22	38	E	Casi todos, bueno sí la mayoría habla español, algunos cursan el idioma de
186				requisito pero no para terminarlo o para tener el idioma en un cien por ciento,
187				si no para obtener el requisito, hay algunos otros que sí manejan un poco más,
188				por ejemplo el inglés, sí tienen así como que más estudiado un poco.
189	21:57	39	I	Y esa otra cuestión ¿tú consideras? hay algunos estudiantes que son de origen
190				indígena, a veces uno se da cuenta por su acento o porque...los rasgos físicos
191				ya no garantizan nada, a veces podemos andar muy bien camuflajeados y
192				podemos hablar una lengua indígena como lengua materna y ya luego el
193				español ¿Tú crees que en el caso de los hablantes bilingües sea más
194				complicada esta parte de la expresión oral en español o has visto que no hay
195				ninguna bronca, no sé en los concursos donde has ido por ejemplo, todos son
196				hablantes del español nada más?
197	22:46	40	E	No, sí me ha tocado alguien que, cuando menos, enuncie unas palabras en
198				náhuatl y en ese contexto se vuelve, ese párrafo o esa explicación filosófica, se
199				vuelve la joya, si se vuelve muy preciada, pero cuesta mucho trabajo la
200				cuestión de las orientaciones y de los valores, porque una...pienso que una
201				lengua implica toda una visión del mundo completamente y si alguien habla
202				alguna lengua indígena y, si de por si un hablante de español con una visión de
203				pensamiento occidental, al entrar a la universidad, yo siento que la universidad
204				te destruye y te construye todas las veces que quiera al estar nutriéndote de
205				todos esos conocimientos, pero, si a eso se le agrega la...que tiene, es una
206				imposición para ellos, de una u otra forma.
207	24:04	41	I	Desde su cosmovisión ¿no?
208	24:05	42	E	Y debe ser muy complicado, yo pienso que sí hay complicaciones, si para el
209				conjunto se puede calificar, si para la mayoría que es más o menos similar nos
210				cuesta trabajo, pues todavía pienso que un poco más ¿no?
211	24:28	43	I	Para ellos ¿sí has escuchado de las universidades interculturales?
212	24:33	44	E	Sí.
213	24:35	45	I	Bueno, así a grandes rasgos, pretenden como mantener la cosmovisión de los
214				pueblos y su modo de enseñanza es bilingüe, pero también es intercultural, es
215				decir, que pretenden que no se imponga la visión occidental del castellano
216				sobre sus lenguas, pero también pasa que en México la interculturalidad, o sea
217				la política intercultural en...tu abres la página, pones interculturalidad y todo
218				tiene que ver con lo indígena aquí en México y la interculturalidad, en otros
219				países, es más amplia. Todo tiene que ver con grupos culturales, gays,
220				lesbianas, darketos, punketos, metaleros, entonces aquí en México hay un
221				problema con eso, porque los chavos de las universidades interculturales dicen
222				que los siguen excluyendo, o sea que siguen apartándolos del sistema
223				educativo, que les dan una enseñanza especial, les dicen que cuando egresen
224				de sus escuelas tienen que volver a sus comunidades, pero a veces no hay
225				trabajo, muchos salen como profesores bilingües pero ahí se quedan, ellos
226				quieren, como muchos de nosotros, salir a otros lados aunque sea para conocer
227				y si se puede trabajar en otro lado, pues igual y también; otros son más
228				apegados a su comunidad porque hacen falta cosas, pero a veces la bronca, no
229				necesariamente laboral que la podemos tener todos, si no en la formación,
230				entonces te quería pedir tu opinión, si sabes así más o menos del rollo de la
231				interculturalidad ¿qué opinas? además de que eres politólogo.
232	26:32	46	E	Primero, pienso que se ha atomizado la cuestión indígena o la lucha popular
233				indígena, la lucha social, la como lucha política, se le ha quitado con discursos
234				como el de la interculturalidad, su base material o el verdadero meollo del
235				asunto, los pueblos indígenas, fueron exterminados finalmente, por ejemplo en
236				Argentina. Aquí porque servía a la economía, servían a la población española y
237				no es privativo esta cuestión del tipo de educación que se quiere dar, por
238				ejemplo: en ciencia política la cuestión del <i>marketing</i> político, la cuestión de la
239				cultura política y las cuestiones electorales es lo que esta de moda, lo que esta

240				en boga y lo que vende al mercado; sin embargo, al especializarte en esas
241				cosas te pierdes el otro panorama de la ciencia política o todo lo que podría
242				llegar a ser la ciencia política. Y pienso que al dirigir de esta forma la
243				educación se hace eso, es una especie de división del trabajo pero al nivel de
244				la educación, educación para obreros, educación para campesinos, educación
245				para clase media, educación para ricos; el acceso a las oportunidades es muy
246				difícil, muy complicado y se entiende que un profesor bilingüe pues quiera
247				salir a conocer el mundo finalmente. En mi caso me paso lo mismo, me tuve
248				que ir de mi estado porque no había las condiciones que me permitieran
249				estudiar lo que yo quería o lo que yo podía, lo que me ofrecía allá mi ciudad
250				para mí ya no era suficiente, yo quería aprender más y tuve la oportunidad de
251				hacerlo, de una u otra manera, pero hay quien no la tiene y eso provoca
252				también un círculo, educar a alguien tener un estudiante, educarlo, más bien
253				tener un alumno porque es muy difícil hacer estudiantes en México, la gran
254				mayoría son alumnos y como decían los griegos, alumno el que carece de luz,
255				es el alumno, entonces el alumno para que se vuelva profesionalista, profesor y
256				regrese al mismo lugar; profesor, alumno, profesor y regrese al mismo lugar,
257				es muy repetitivo y es hasta, produce daños a esa sociedad, no se puede
258				alimentar de otras cosas, pero también es una visión paternalista del Estado
259				mexicano, de una u otra forma sí se deben dar las condiciones para que todos
260				tengan acceso, independientemente de las condiciones culturales en este caso.
261				Desde mi perspectiva de lo que une o lo que nos une a todos, en una visión
262				Marxista, pues es la condición de explotados y ellos también son explotados,
263				te puedes encontrar con profesores que te digan, bueno es que yo tengo un
264				salario muy bueno y aún así es explotado, o un servidor público y aún así
265				juega ese papel, ese rol.
266	30:52	47	I	Y bueno, por lo que me cuentas ¿no has tenido contacto entonces con
267				estudiantes indígenas aquí en la UAM?
268	31:00	48	E	No, en la UAM no he conocido a nadie.
269	31:03	49	I	¿Allá en Jalapa sí?
270	31:05	50	E	En Jalapa, tampoco; es una ciudad que presume de cierto liberalismo, pero
271				que también es muy conservadora a la vez, en sus acciones, en los discursos
272				puede parecer una ciudad muy atractiva, ahí con cierta parte de libertades, pero
273				en muchas prácticas es una ciudad muy conservadora, un ejemplo es que hay
274				un centro comercial que es el más importante de la ciudad y la gente acude
275				sólo a caminar en círculos, o ni siquiera compra o sólo va al cine, se queda
276				viendo los aparadores, y si alguien con una vestimenta que no vaya en el
277				contexto apareciera en el centro comercial, pues es como que vista de otra
278				forma.
279	32:19	51	I	¿No lo sacan?
280	32:21	52	E	No me ha tocado ver que lo saquen, quizá en algún momento.
281	32:24	53	I	Porque aquí en Santa Fe yo he visto que los sacan y yo trabajando.
282	32:31	54	E	Raro y cuando, quizá pueda ser hasta tu vecino, es esta doble cara de las
283				apariencias toda esta cuestión que uno pensaría que en un estudiante
284				universitario no permearía tan fácil y sin embargo, se da, se da mucho.
285	32:58	55	I	Una última pregunta, una recomendación o ¿tú que piensas que sería mejor
286				para apoyar las carencias con las que pudieran llegar algunos alumnos en esta
287				cuestión de lenguaje oral? porque en lo escrito ya vimos que sí se puede
288				atender con un curso de redacción, bueno, con varios yo diría, pero lo oral,
289				¿qué crees que se podría hacer?
290	33:34	56	E	Tuve la fortuna de tener muy buenos maestros.
291	33:37	57	I	¿Aquí en la UAM?
292	33:39	58	E	En general sí, tengo buenos maestros, toda mi vida escolar y más en la
293				cuestión de la habilidad de la oratoria, dar un curso podría ser lo ideal,
294				institucional, institucionalizado en esta parte, sin embargo, se tendría que
295				delimitar muy bien cuál es la finalidad de este curso, desde quién lo va a dar,

296				cómo se va a dar, qué planteamientos va a haber, a quienes va a estar dirigido,
297				quizá incluso fomentar la cuestión de los debates extramuros de las clases,
298				aunque eso es muy, muy difícil, sí se nota una cerrazón a no querer discutir
299				algunos temas, por ejemplo: en ciencia política caemos mucho en las
300				descalificaciones teóricas, si tú eres de una teoría diferente y no te parece la
301				teoría del otro pues lo descalificas pero no llegan al punto en el que se puedan
302				sentar a debatir y decir “bueno yo pienso, mis argumentos son estos” o “tus
303				argumentos aquellos” también los espacios de la universidad no lo permiten,
304				no hay un lugar donde te puedas sentar cómodamente, puedas tener algún
305				espacio donde hacerlo, las carencias idealmente debían corregirse desde que
306				uno es niño, este deberá ser un proceso de que tengo que llegar del uno al diez
307				en la primaria, yo te lo entrego cuando menos en el nueve, no para que en la
308				secundaria tu llegues hasta el quince y así se vayan y que aquí, ya en la
309				universidad, pues tú veas a los estudiantes debatiendo realmente y eso sí se
310				puede corregir en gran medida en la universidad, volviendo otra vez a este
311				tema de las herramientas básicas, hay que volver a enseñar a escribir bien,
312				volver a enseñar a leer bien y enseñar a hablar bien, bien en el sentido de poder
313				articular tus ideas y expresarlas.
314	36:32	59	I	Y de que se comprendan.
315	36:35	60	E	Tendría que ser una meta que es alcanzable, no es tampoco una...pero se
316				necesita una vinculación entre el estudiante y el profesor importante, o sea, que
317				el profesor tenga la disposición de compartir de su conocimiento pero el
318				estudiante, finalmente, que tenga todas las pilas puestas para hacerlo, ahora
319				hay muchos estudiantes que sí tienen la actitud para hacerlo pero no
320				encuentran a quien dirigirse o no saben con quién pueden hacerlo; en este caso
321				por ejemplo, yo llevo diez trimestres y quizá sólo mi coordinador sepa las
322				herramientas con las que cuento ¿cuándo en tu ficha de ingreso a la
323				universidad te dicen si tú realizas alguna actividad, has obtenido, has destacado
324				en algo? eso es importante porque podría conformarse un grupo que impulsara
325				a los demás, no hacer un grupo, bueno estos son los buenos y estos son los
326				feos.
327	37:54	61	I	O sea no catalogar, sino...
328	37:57	62	E	No, sí no, jalar a todos, a todos parejo y todos pueden hacerlo. Tuve la
329				experiencia de estar en una preparatoria, muy interesante que pasó de ser en
330				treinta años la peor preparatoria a ser una de las más importantes en el país,
331				muy por encima de las universidades de la UNAM, aunque sé que les va a
332				costar reconocerlo siempre.
333	38:25	63	I	¿Y en dónde es?
334	38:30	64	E	Se llama La Oficial, es en Jalapa, cada generación cuando menos hacemos
335				treinta alumnos repartidos en la UAM, en la UNAM y quizá algunos en el
336				Politécnico, ahorita esta en un proceso de cambios, los maestros importantes
337				ya se han ido, están buscando a los que llenen esos huecos, pero ahí lo
338				importante es que todos tenían algo, todos estudiaban, algunos hacían deporte,
339				algunos tocaban algún instrumento, todos tenían una actividad extra y eso
340				ayudaba muchísimo porque conformaba un grupo y tu jalabas a los demás, yo
341				fui mal estudiante en ese periodo.
342	39:28	65	I	¿En la prepa?
343	39:29	66	E	Sí, no me fue muy bien, pero tus compañeros te empiezan a respetar y a
344				reconocer por otras cosas, no sólo por los números que tú saques en un papel y
345				eso también aquí en la UAM es...
346	39:41	67	I	Como lo importante...
347	39:41	68	E	Es extremo, un número no te dice realmente quién eres y hasta que te enfrentas
348				a eso, ese número realmente lo entiendes, es esa cuestión de las calificaciones;
349				entonces, sí sería también importante ver con qué recursos materiales cuenta la
350				universidad, con qué recursos humanos cuenta la universidad más allá de hacer
351				un grupo o una materia, una UEA, las UEAS ahí están, hay un montón de

352				UEAS importantísimas, muy interesantes, pero realmente los que pueden hacer
353				eso son los estudiantes, los equipos de debate que hay, el equipo que esta aquí,
354				que concursa de la ONU, que siempre lo gana la Facultad de Derecho de la
355				UNAM es porque van bien preparados, o sea saben, se identifica, quién quiere
356				hacerlo, quién puede hacerlo y quién va a ganar.
357	40:48	69	I	Y aparte pues bueno, por el sistema, también semestral, tienen la oportunidad
358				de...
359	40:55	70	E	Tienen más tiempo.
360	40:57	71	I	Y actividades extracurriculares, aquí en la UAM creo que es uno de los
361				problemitas.
362	41:02	72	E	Programar horarios en decir bueno ¿por qué no hacer esta disparidad de
363				horarios? tengo que volver a las seis a clase, salgo a las ocho y ya perdí un
364				martes cualquiera, de las dos a las seis, no puedo hacer más, me gustaría y las
365				actividades en la universidad pues también te limitan bastante.
366	41:29	73	I	Por el tiempo también ¿no?
367	41:30	74	E	Sobre todo por el tiempo, son doce semanas en donde no tienes chance de
368				hacer muchas cosas que te gustarían, quizá no.
369	41:41	75	I	A veces es difícil, bueno, yo que he estado aquí encerrada ahora sí siento que
370				pasa mucho tiempo.
371	41:46	76	E	Sería... sí sería importante esa parte de quizá una UEA, pero yo pienso que
372				debe salir desde abajo, el estudiante que se le presenten ciertas condiciones,
373				pero el estudiante que lo articule, finalmente él es el que va a tener el
374				beneficio.
375	42:06	77	I	Y que sienta la necesidad.
376	42:08	78	E	Que sienta la necesidad de hacer todas estas cosas, los concursos, acaba de
377				pasar el concurso del periódico <i>El Universal</i> en noviembre, el concurso
378				nacional de oratoria <i>del Universal</i> y lo ganó la facultad de Ciencias Políticas
379				de la UNAM.
380	42:27	79	I	Otra vez la UNAM.
381	42:31	80	E	Entonces se tiene que cuidar en todos esos aspectos, te digo desde que a ti te
382				seleccionan para entrar te dicen "oye ¿y tú para que eres bueno? yo para esto"
383	42:41	81	I	¿Tú recuerdas esa ficha cuando entraste aquí a la UAM?
384	42:44	82	E	Sí, yo me acuerdo que te lo preguntan.
385	42:46	83	I	Porque yo estuve buscando a ver si había algún dato que tuviera que ver con el
386				origen étnico o la situación lingüística y me dijeron que en esa ficha
387				preguntan, yo no recuerdo, pero que preguntan si hablas alguna lengua además
388				del español...
389	43:00	84	E	Sí, sí viene.
390	43:02	85	I	¿No viene también si provienes de alguna comunidad étnica, no viene eso?
391	43:07	86	E	Eso no me acuerdo.
392	43:08	87	I	O rural...
393	43:08	88	E	No creo que venga.
394	43:11	89	I	Pero ¿lo lingüístico sí?
395	43:12	90	E	Pero lo de lengua y alguna actividad extra escolar eso sí viene ¿ha obtenido
396				algún reconocimiento? O algo así, también en una parte.
397	43:22	91	I	Tú sí pudiste llenar eso, todos los demás no... ¡no es cierto! Bueno, pues algo
398				que quieras agregar.
399	43:32	92	E	Que ese también es un problema, creer que no somos buenos para algo.
400	43:39	93	I	Pues sí es un problema porque...
401	43:40	94	E	Y eso viene de, muchos te dicen no, muchos no sabemos o describimos en
402				algún momento que somos buenos para algo, muchos creen que realmente no
403				lo son, pero sí lo son y es un momento muy difícil de... en una economía
404				capitalista sólo lo que vende y produce pues vale la pena, pero si uno no
405				desarrolla esas potencialidades, esa capacidad que tiene el estudiante
406				mexicano, no se puede lograr realmente nada, o sea, si uno quiere que el
407				estudiante mexicano sea como el estudiante gringo, error: es mexicano, si no

408				se ve esa virtud de compañeros que viajan hasta cuatro horas para venir a
409				tomar una clase, que leen de noche, que leen desvelados, pues ahí hay una
410				resistencia a que te sigan poniendo la bota al cuello desde que sale de su
411				comunidad para prosperar, o desde el que se va y no quiere volver. Aquí la
412				cuestión o la pregunta que me salta es ¿si nos vamos todos quién va a arreglar
413				esto?
414	45:03	95	I	Exacto.
415	45:07	96	E	Si estamos dando becas para maestrías, para doctorados ¿Dónde está esa gente,
416				qué está haciendo, realmente está preparada para enfrentar los problemas que
417				tenemos? Yo sé que es un problema muy complejo que va a acabar conectado
418				con muchísimas cosas, pero si el estudiante no tiene cuando menos la rebeldía
419				de hacerse ciertas interrogantes sobre él mismo, es un tanto difícil...
420	45:39	97	I	Pues tú lo has dicho, cuestionarse a sí mismo es lo más complicado y lo dices
421				muy bien porque en otros trabajos, en otras entrevistas, ahí sí con muchos
422				estudiantes indígenas es lo que plantean: solamente hasta que ellos se
423				cuestionan ¿qué hago aquí o por qué me tratan mal o por qué me está costando
424				tanto trabajo esto? es que logran salir adelante, porque la tradición es así como
425				“ya ni modo, este no es mi lugar, es éste”.
426	46:16	98	E	Y que es algo que te imponen muchas veces desde niño, confórmate, pues ya
427				ni modo, que por un lado te puede servir en algún momento, pero no, o sea,
428				que toda tu vida te estén diciendo “confórmate, confórmate, la bota al cuello y
429				no, ni modo, te tocó, te tocó ser así y ni modo”, no tiene oportunidad de
430				transformar nada, de cambiar, eso es peligroso que pase en una sociedad y
431				sería lo más trágico que le pasaría a México teniendo tantos jóvenes...
432	46:51	99	I	Tantos jóvenes y con tanto potencial, pues bueno, creo que es todo,
433				muchísimas gracias.
434	46:59	100	E	No de qué, espero que sirva.

Transcripción pragmática de un debate público entre jóvenes estudiantes universitarios de origen indígena

Investigador: Emma Ortega

Evento: Inauguración 1er Foro de Reconocimiento de Jóvenes Indígenas Residentes en la Ciudad de México

Lugar: Asamblea Legislativa del D.F.

Fecha: 26/03/11

Nº grabación: 5

Actos de habla emitidos por: A (anfitrión), O (orador), P (público).

l	t	T	A	Texto
1	00 :05	1	A1	Recibamos al maestro Zózimo con un fuerte aplauso...
2	00 :13	2	O1	(Zósimo Hernández) Y me voy quedando solo, sólo espero estar en sus corazones. Muchas gracias a todos.
3				Jóvenes los saludo con respeto, gracias por invitarme. Les quiero pedir muchas cosas, pero al final me conformaría si me escuchan un momento. Y una de esas cosas que les quiero pedir es que broten de su corazón las palabras.
4				Festejo la realización de este evento, por todo lo que implica sin dejar de mirar el pasado, por todo lo que puede implicar para poder mirar el futuro, pero sobre todo para caminar hacia ese horizonte al que todos estamos llamados y que, hoy por hoy, podemos llamar hacia el reconocimiento de los derechos de los jóvenes indígenas en el Distrito Federal.
5				Por eso estoy contento, por eso he venido a compartir mis palabras. Mucho hemos escuchado sobre la importancia del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, poco hemos hablado del reconocimiento de los derechos de los jóvenes indígenas, es momento para empezar a hacer, es el lugar oportuno, es el momento oportuno en este corazón de la gran ciudad llamada Distrito Federal y nosotros decimos el corazón del gran pueblo de México.
6				Pero cómo llegar al reconocimiento de los derechos de los pueblos o de los jóvenes indígenas sin antes derrumbar muros, muros que no sólo nos impiden seguir avanzando sino muros que nos oprimen como la discriminación, como la negación del otro, o de los otros, donde nuestros idiomas han pasado o han sido relegados en un segundo momento, en un tercer momento y en muchos otros en ningún momento y lugar. Las leyes nos dicen muchas cosas pero las autoridades siguen haciendo lo que se les da la gana peor aún, lo que pueden y nosotros callamos y nosotros seguimos hablando y rumiando nuestros corajes por dentro y pareciera ser que la impotencia y pareciera ser que la inercia nos gana, la apatía triunfa, los políticos dicen “estamos muy bien” “hemos avanzado”. Que broten las palabras de su corazón no es sólo para decir gracias, sino para, primero, decir cuáles son esos derechos de los jóvenes, y dos: organizarse para hacernos exigibles, conocer para exigir.
7				Los que hemos trabajado en este compromiso por el reconocimiento de los pueblos indígenas nos ha tocado mirar muchas cosas agradables a veces, desagradables otras, pero también nos hemos encontrado a muchos aliados que han primero sabido escuchar y dos, se han pasado del lado de nosotros en el sentido de ambos buscar el reconocimiento, pero algunos otros siguen creyendo que lo que han hecho es lo correcto, es decir, eso no es lo peor, lo malo es que están convencidos de lo que hacen, es lo que deben seguir haciendo. Entonces, me pregunto ¿cómo transitar? y digo transitar del indigenismo a una política con enfoque de derechos, y me pregunto ¿cómo abandonar ese paternalismo que no sólo nos ha jodido mucho, que no nos ha dejado ser, que nos ha oprimido junto con la discriminación que nos ha caído
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				

43				como una losa sobre nosotros? que a veces nos impide o nos ha llevado a tres
44				estadios que yo llamo y que me parecen fundamentales: la negación del indio,
45				el ocultamiento del indio o la perdida de las identidades de las que muchos
46				jóvenes hoy día, no sólo mis alumnos en la Universidad Nacional Autónoma
47				de México, llegan y me dicen “es que mis padres ya no me enseñaron”.
48				¿Acaso podríamos pasarle la factura a nuestros padres en vez de mirar las
49				responsabilidades del Estado Mexicano? me parece muy simple y a veces muy
50				justificadorio de nuestra propia negación, de nuestro propio ocultamiento de lo
51				que somos, de nuestro propio gran potencial que somos como diversidad.
52				Entonces también nosotros tenemos que aprender, también nosotros nos hemos
53				negado, también nosotros nos hemos ocultado y les hemos hecho con eso el
54				juego a aquellos que nos han negado. Quiero recordar un poema que conocí de
55				una mujer mazahua, y yo digo que ya no son los mazahuas del Estado de
56				México, sino una mazahua de México porque justamente la conocí en
57				Guadalajara la semana pasada. Y ella tiene un poema bellísimo, yo sólo quiero
58				citar una parte y ella dice: “soy mazahua, tú has negado mi existencia yo no
59				niego la tuya”. Lo quiero dejar allí, sólo por invocación a Christine. Entonces
60				¿cómo transitar no solamente del indigenismo a una política donde los
61				derechos humanos sean no ya sólo un ideal, ya no sólo un sueño sino una
62				realidad? Me parece que allí entonces ustedes los jóvenes tienen grandes retos.
63				Primero, saber qué es ser indígena y me pregunto si nosotros los huehuetzin,
64				los viejos les hemos dado las herramientas para que sean ustedes
65				orgullosamente lo que somos y que nos han mal llamado ‘indígenas’, por
66				cierto, me pregunto si hemos podido caminar junto a ustedes, delante de
67				ustedes haciendo y diciendo lo que implica ser indígena con todo lo que eso
68				implica porque, yo insisto, que en una sociedad racista para decir que uno es
69				indígena hay que tener mucho valor o peor aún, a veces hay que ser
70				‘sinvergüenza’ como yo digo, atrevernos a llamarnos como nosotros somos y
71				no como nos han dicho que nos llamamos, no ‘indígenas’, no ‘indios’ más,
72				sólo ‘mexcatl’ nosotros, no ‘náhuatl’ como nos han llamado, sólo mexcatl
73				porque somos descendientes de los mexicas, nosotros, yo.
74				Quiero hablar de dos contextos, de dos posibilidades de por dónde empezar a
75				guiar los derechos colectivos de los pueblos y, entre ellos, los derechos de los
76				jóvenes. El programa de derechos humanos del Distrito Federal, hoy llevado a
77				ley, es decir exigible, es decir justiciable y me pregunto ¿quién lo va a exigir si
78				nosotros andamos divididos entre originario e indios? Y me pregunto entonces
79				¿qué es ser indígena o que es ser sujeto de? si algunos nos llaman como se les
80				da la gana y no permiten que nos llamemos haciendo justamente el ejercicio
81				de otro derecho que es al nombre propio, no el que nos han dicho, el que nos
82				han impuesto, no con el que nos bautizaron echándonos agüita, que nos dicen
83				que es “bendita”. Y esos dos instrumentos son: el programa de derechos
84				humanos, pero fíjense dónde quiero ir por favor. No se escuchan mis palabras,
85				oigan mi corazón.
86				Dice el programa de derechos humanos, los jóvenes indígenas en el capítulo
87				23, casi casi dice “Salmo 21” ¿no? Dice lo siguiente: los jóvenes indígenas
88				tienen derecho a la legislación y políticas públicas integrales, tienen derecho a
89				la educación, tienen derecho al trabajo y derechos humanos laborales... por
90				favor, que alguien me explique cuál es la distinción entre el derecho al trabajo
91				y el derecho humano laboral, el derecho a la salud, el derecho a la igualdad y a
92				la no discriminación. Dice el programa: derechos políticos, derechos a la
93				libertad, a la integridad y a la seguridad personal, derecho al acceso a la
94				justicia. ¿Por qué los nombro? Porque en ninguno de ellos hay ninguna
95				mención, es decir, esos son los derechos humanos comunes a todos aquéllos
96				que somos por el solo hecho de haber nacido humanos, aunque muchos sólo
97				parezcamos a humanos, pareciera que ahí tenemos otro problema de
98				constitución.

99			Entonces me pregunto, ahí justamente viendo esto cuáles son los derechos
100			colectivos o cuáles son los derechos de los jóvenes. Vicente Marcial nos ha
101			leído algunos derechos contenidos más a veces como obligación de los
102			Estados que como derechos ojo, no pierdan de vista la obligación del Estado a
103			definir y a llamar por su nombre los derechos. Los estados, el Estado siempre
104			nos ha dado lo que ha querido y nosotros a veces sólo hemos aplaudido. Dónde
105			y cómo se llama los derechos de los pueblos, dónde y cómo se llaman los
106			derechos de los jóvenes y no quiero decir ‘jóvenes’ porque no quiero recordar
107			a Fox, ¿no? Los, las, chiquillos y chiquillas. Entonces, me pregunto ¿aquí
108			dónde está el tema de los jóvenes, los derechos de los jóvenes? Acaso me
109			pregunto ¿sólo tenemos derechos lingüísticos? ¿Acaso sólo tenemos derechos
110			culturales? ¿Acaso sólo podemos expresarnos culturalmente y no políticamente
111			y no socialmente y no culturalmente y no económicamente? digo perdón.
112			¿Dónde están esos derechos de esos otros tres bloques que llamamos
113			económicos, sociales y políticos? ¿Por qué seguimos siendo tan ‘culturalistas’
114			y en ese proceso de ‘culturalismo’ más bien hemos sido ‘aculturalizados’? Y
115			entonces hoy día nos podemos sentir mejor si nos vestimos a la moda, la moda
116			de quien sabe quién es y dice el refrán; la moda lo que acomoda, pero muchos
117			de nosotros aunque no nos acomode si lo podemos comprar lo hacemos. Y
118			pareciera ser que esa es la intensión, pareciera ser que hay que dejar de ser lo
119			que somos para poder ser mexicanos. Sigo revisando una y otra vez la política
120			indigenista de este país y siempre recuerdo a Alfonso Caso, y no por lo bueno
121			o malo que haya dicho, sino porque sigue prevaleciendo hoy día en el quehacer
122			de los funcionarios, dice o dijo: “hay que mexicanizar al indio y no indianizar
123			a México” ¿Acaso es delito ser indígena? ¿Acaso hay que dejar de ser
124			indígena para poder ser mexicano? me pregunto y les pregunto a ustedes.
125			Entonces, por ejemplo, si sigo leyendo el programa de derechos humanos al
126			cual no solamente estoy haciendo algunas referencias muy grandes por
127			cuestiones de tiempo, los invito a que los lean, los invito a que lo conozcan,
128			porque se derivan muchos compromisos como líneas estratégicas al cual, ojo,
129			pido su atención, las instituciones, los gobiernos están llamados a cumplir y a
130			observar, pero que no le den la interpretación que les acomoda, que no le den
131			la interpretación que entienden unos de mala manera, que le den la intención
132			que dice el compromiso, por ejemplo: el de la armonización de toda la
133			legislación del Distrito Federal por ejemplo. Armonización, Cristina Marker
134			ha hecho referencia al compromiso internacional, no solamente un
135			compromiso aquí, para armonizar todas las leyes, y eso qué quiere decir
136			armonizar, poner en sintonía lo que dice el derecho internacional con lo que
137			dice el derecho nacional, con lo que dice el gobierno local; y olvidémonos si
138			son de izquierdas o derechas, azules, tricolores o pintos, eso a nosotros la
139			historia nos ha demostrado que eso no cambia nada. Si ustedes no ponen
140			atención, la fuerza y el coraje que implica el buscar el reconocimiento de los
141			derechos de ustedes, nadie, escúchenlo bien, nadie lo va a hacer, son sólo
142			ustedes los grandes potenciales sujetos que van a exigir no sólo el
143			reconocimiento, sino van a buscar el ejercicio y la realización y sobretodo el
144			goce, es decir, disfrutar de la realización de esos derechos. Entonces
145			armonizar la legislación implica muchas cosas con los tratados internacionales
146			en materia de derechos humanos considerando las particularidades de la
147			población juvenil, es decir, no pueden hacer tabla rasa de y aplicar el principio
148			de ‘todos somos iguales’, ése es un discurso falso, es un discurso vacío, ése es
149			un discurso que niega y que atenta muchas veces con la diversidad. No todos
150			somos iguales, José María Luis Mora dijo, hace ya hace algunos ayer, que un
151			dato igual a desiguales es desigualdad señores. Por lo tanto, que no nos
152			cuenten el cuento de la igualdad.
153			Nos dice el programa de derechos humanos del Distrito Federal: hay que
154			erradicar la discriminación, y yo me pregunto ¿Cómo, cuántos años llevamos

155				con un CONAPRED? y recientemente, coincidíamos en una entrevista de
156				televisión, si en cinco años o en seis años no ha habido ningún sentenciado por
157				discriminación. Y entonces los que padecemos todos los días la
158				discriminación, sutil si quieren a veces, los que no podemos llegar a un cargo
159				por no pensar de tal o cuál manera ¿eso no se llama discriminación? ¿Eso no es
160				delito? O cómo se llama, por favor que alguien en su español nos explique
161				cómo se llama a la discriminación...
162				Erradicar la violencia laboral, quién sabe cómo es la violencia laboral.
163				Déjeme pensar, y déjenme ir a un segundo instrumento que habla, que es el
164				de la <i>Declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho de los Pueblos</i>
165				<i>Indígenas</i> de la cual somos allí impulsores, no sé si pioneros, pero impulsores
166				de su hundimiento y a veces nos enoja las interpretaciones o las simulaciones
167				en las que a veces también caemos nosotros. Pero entonces ahí en la
168				<i>Declaración de Naciones Unidas sobre el derecho de los Pueblos Indígenas</i>
169				hay muchos artículos importantes que yo no voy a leer por cuestiones de
170				tiempo, porque prefiero que lo hagan ustedes en sus propios idiomas si es
171				posible y que alguien traduzca por favor, porque hay muchas palabras bonitas
172				que sólo encantan al oído pero que no entendemos todavía. No, yo por
173				ejemplo, no quiero hablar por ustedes, pero hay muchas palabras en español
174				que todavía para nosotros siguen siendo difíciles. Pero dice, por ejemplo el
175				artículo nueve de la <i>Declaración de los pueblos y las personas indígenas</i> , por
176				eso elegí ese artículo, porque habla de los pueblos y las personas indígenas, es
177				decir, hay derechos colectivos y hay derechos individuales, que no se nos
178				olvide. Porque luego andamos pidiendo justicia como si eso fuera para los
179				pueblos indígenas solamente, luego andamos pidiendo libertad. Yo siempre
180				hago alusión a las doce demandas del zapatismo y yo me preguntaba siempre,
181				y les he preguntado a mis alumnos ¿y dónde están las demandas indígenas? Y
182				luego decimos que la democracia debe de ser propia de los pueblos indígenas,
183				la democracia es propia de la humanidad, que no nos enreden con sus enredos,
184				llamemos las cosas por su nombre. Pero dice el nueve, los pueblos y las
185				personas tienen derecho, fíjense, a pertenecer a una comunidad o una nación
186				indígena de conformidad con las tradiciones y las costumbres de la comunidad
187				o nación que se tratase. No puede resultar ninguna discriminación de ningún
188				tipo el ejercicio de este derecho, luego dice varias otras cosas el artículo once,
189				el artículo doce, el artículo trece, catorce, quince, dieciséis, dieciocho,
190				diecinueve y veinte son los derechos a los cuales les pido particularmente
191				poner atención para construir, en sus manos esta construir, una agenda sobre
192				los derechos de los jóvenes indígenas para llevarlos a un segundo momento y,
193				con ello, ir avanzando en el tema del reconocimiento del ejercicio de los
194				derechos colectivos de los jóvenes.
195				Los llevo otra vez de vuelta al programa de derechos humanos del Distrito
196				Federal, hoy ley. Dice: existen diecisiete líneas de acción del programa de
197				derechos humanos dirigidas a la reforma o armonización legislativa vinculada
198				con los derechos de las y los jóvenes. Luego dice, el programa puede
199				coadyuvar el pleno respeto de los derechos de los jóvenes. Pretende y ustedes
200				háganlo realidad pa'que ya no sólo lo pretendan, pretende establecer un
201				enfoque de derechos en las acciones del Estado, esto que yo les decía, pasar del
202				enfoque de derechos de las acciones del Estado es uno: condición me parece,
203				abandonar el indigenismo que tanto nos ha hecho daño. Dos, es hacer valer el
204				artículo ocho de la <i>Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de</i>
205				<i>los Pueblos Indígenas</i> , aquel que dice contra las políticas de asimilación
206				cultural y asimilación forzada. Entonces, conecten esto que les estoy leyendo
207				con algunos derechos, no es el derecho de la asimilación, sino justamente el
208				derecho – me niego a llamarlos derechos de negativo, porque luego el español
209				no me dice muchas cosas– pero dice que tenemos derecho a la no
210				discriminación ¿No? Y luego dice: tenemos derecho a la no asimilación y yo

211				<p>digo que tenemos derecho al respeto para llamarlo impositivo sin ser positivista ¿No? Entonces el derecho a que se respete la diversidad, el derecho a que se nos respete tal y cual somos y no como nos siguen mirando algunos, me parece que si ustedes conectan los compromisos del programa, hoy ley, programa de los <i>Derechos Humanos</i> con la <i>Declaración de Naciones Unidas</i>, el artículo del nueve al veinte y luego se van al artículo ocho de la propia declaración para empezar a eliminar el indigenismo, para empezar a exigir el derecho de los jóvenes a ser plenos, y luego al final, si me da tiempo, les explico qué es ser pleno, por qué no solamente es ser. Entonces, aquí dice que esto, que estas acciones que he leído de manera general nos van a permitir superar los obstáculos que impiden el pleno ejercicio de los derechos de los jóvenes que habitan y transitan en la Ciudad de México.</p> <p>Entonces sigo preguntándome ¿cómo transitar del indigenismo a una política de Estado? sobre donde el enfoque de los derechos humanos se los podemos dar toda una lista no sólo de conceptos, sino cuáles son los criterios y los enfoques de esos derechos humanos para que no empiecen a darles atole con el dedo. Porque luego, yo digo, que ese dedo que hace mucho ya no tiene atole. Entonces en el programa del Distrito Federal van a encontrar algunos elementos de esa naturaleza, más muchos otros que he leído, más muchos otros que he dejado no por ser menos importantes sino por cuestiones de tiempo, para llevarlos a un proceso y con eso voy cerrando de reflexión. Si yo entonces digo los saludo con mi corazón, yo quisiera también recibir saludos desde su corazón porque a veces oímos las palabras, pero nuestras palabras ya no son suficientes y yo les pido que hable su corazón y entonces, quizás, si hablamos ahora otro lenguaje vamos a empezar a contarnos aquéllos, para hacer realidad aquello que nos han dicho “es que ustedes son diferentes”, no creo que seamos la diferencia como una negación o como una dificultad, les voy a poner dos ejemplos porque muchos, incluso con buena intención, nos han dividido, incluso las leyes nos han dividido y otras que están por consumarse que también nos van a seguir dividiendo. Pareciera ser que en México, en la gran ciudad, en este yo lo voy a acceder en esta ciudad llamada Distrito Federal, nos quieren decir que hay indios de primera e indios de segunda, los que son de aquí y los que venimos arrastrados o engañados o tal cual. Y me temo que allí tenemos que ser lo suficientemente listos y lo suficientemente hábiles sobre todo para que no ocurra esa división. Pero la división tiene muchas caras, por ejemplo, pienso y pregunto dos cosas: somos los mexcatl mal llamados ‘nahuas’, asentados en tres entidades federativas, pero ahora que voy a Monterrey, ahora que voy a Guadalajara me encuentro que hay grandes comunidades en Monterrey, cosa que me sorprendió muchísimo, pero aparte me fui a encontrar a mis paisanos de Chahuatlán entonces nos pusimos a platicar del conaxauti, muchos de nuestros hermanos están allí y muchos de nuestros hermanos están en otras partes y yo voy a cerrar mi pregunta, ¿somos los mexcatl un solo pueblo asentado en tres entidades federativas? Sin considerar esto que llaman ‘población flotante’, que no sé cómo una persona pueda flotar, pero bueno ¿no? O somos trece pueblos mexcatl, ojo ¿son los mayas un solo pueblo con veintitrés comunidades lingüísticas o son veintitrés pueblos? ¿Acaso las variantes lingüísticas dialectales nos hacen ser otro? ¿Vamos a negar las ramas del árbol? ¿Vamos a negar el tronco de sus raíces? Los dejo con cincuenta mil preguntas, como siempre, de las cuales yo podría responder algunas pero no es mi papel, me toca preguntarles y ustedes responder. Para ir cerrando, entonces no repitan lo que dice solamente el programa de Derechos Humanos y lo que dice la <i>Declaración de Naciones Unidas</i>. Piensen desde su cabeza, sientan desde su corazón y que se junte su pensamiento con su sentimiento y sólo hablen lo que piensan y lo que sienten y busquen los derechos propios de los jóvenes indígenas en la gran ciudad. Si logran juntar el pensamiento y sus sentimientos</p>
212				
213				
214				
215				
216				
217				
218				
219				
220				
221				
222				
223				
224				
225				
226				
227				
228				
229				
230				
231				
232				
233				
234				
235				
236				
237				
238				
239				
240				
241				
242				
243				
244				
245				
246				
247				
248				
249				
250				
251				
252				
253				
254				
255				
256				
257				
258				
259				
260				
261				
262				
263				
264				
265				
266				

267				tal vez, tal vez y sólo tal vez, puedan seguir nuestros caminos o puedan seguir los caminos, tal vez puedan seguir los caminos de aquello que en español se llama “antepasados” y nosotros no podemos decir antepasados, lo decimos justamente al contrario “aquéllos que primero nos guiaron”, eso es antepasados según en español y eso es en nuestro idioma. Si ustedes los jóvenes logran asir, tomar, aprender de estos derechos, quizás puedan caminar esos caminos sino seguramente los esperan otros, pero ustedes son la oportunidad de que los pueblos prevalezcan, ustedes son la oportunidad de que nuestros pueblos florezcan, ustedes son la oportunidad de que nuestros pueblos revivan.
268				Les voy a pedir a Elizabeth y a Alejo por favor para cerrar mi intervención su presencia para decirles una cosa que quiero dejar como parte de la reflexión.
269				Les entrego esta flor como muestra de mi corazón y les pido, podría decir, les exijo que no muera nunca, está en sus manos. Muchas gracias.
270				Inicia ronda de preguntas y respuestas
271				
272				
273				
274				
275				
276				
277				
278				
279				
280				
281	33:36	3	P1	Gracias al compañero Zósimo, gracias a todos, les estoy diciendo a todos en mi lengua materna, que también es el náhuatl, que bueno aquí afortunadamente estamos viendo muchas caras jóvenes de chicos y chicas, ¿no? Pero también de no tan jóvenes, sin embargo eso me agrada, porque con el conocimiento que traen los que no son tan jóvenes es precisamente para compartir sus experiencias y para con nosotros los que apenas nos vamos adentrando o adquiriendo conocimiento, me da mucho gusto. Mi nombre es Magdalena Flores, originaria de la Huasteca hidalguense, abogada, traductora y también interprete en mi lengua. Pues más que nada es un comentario: respecto a nuestra lengua en especial, amo todas las lenguas que existen en México, bueno, pero en especial hablo de la mía. Qué tal si tal vez lo que dice el compañero Zósimo de que hay veintitrés pueblos, veintitrés comunidades nahuas, veintitrés variantes de la lengua náhuatl, que tal si la propuesta va en sentido contrario, en vez de que al rato sean cuarenta y ocho, porque de una comunidad que se va dispersando migra a otras partes, al rato hay un grado de inteligibilidad entre su misma comunidad, esto significa que va a haber el doble o el triple de variantes de nuestra lengua, que tal si nos ponemos a trabajar en esto, lo que muchos ya venían trabajando para organizarnos como hablantes o comunidades, aunque estemos dispersos a través de todo México que, yo sé, que hay comunidades enteras desde Durango, Michoacán, Hidalgo, Veracruz, San Luis, Guerrero, Puebla, Tlaxcala aquí en el Distrito Federal lo que es Milpa Alta en Oaxaca, ¿porqué no tratamos de unir todavía nuestra lengua, buscar los troncos comunes de nuestra lengua? y más bien al rato en vez que sean veinticuatro luchemos porque sean doce variantes lingüísticas y no nada más dejemos que se dispersen nuestra gente y nuestra lengua, porque somos sólo un corazón, bien lo decía el compañero Zósimo, ¿no? Estoy de acuerdo. Pero quiero proponerles esto y no sólo para mi lengua, quiero que, o sea yo desearía, que se hiciera en todas porque solamente nos mantenemos cohesionados todavía con la lengua porque sabemos que, a través de la lengua, entre otros componentes de la cultura, es como nosotros todavía mantenemos el conocimiento ancestral que nos han heredado. Muchas gracias.
282				
283				
284				
285				
286				
287				
288				
289				
290				
291				
292				
293				
294				
295				
296				
297				
298				
299				
300				
301				
302				
303				
304				
305				
306				
307				
308				
309				
310				
311				
312	37:46	4	P2	Buenas tardes compañero, me llamo Antonio y soy del estado de Guerrero, hablo mixteco. Escuchando aquí al maestro de todos sus comentarios son muchas preguntas las que hace y las que también pues retomando algunas: ¿qué podemos hacer los jóvenes para que se cumplan las leyes con tanta corrupción? Bueno, aquí creo que impera la riqueza, para los ricos nada más hay leyes y para los pobres, para los indígenas, nada. Que no sean culpables se les detiene en la cárcel y aunque los ricos a veces son culpables, pero pagando miles y millones se salen. ¿Qué se puede hacer, qué podemos hacer nosotros los jóvenes y en los legisladores, diputados, senadores aprueban leyes y no se cumplen? Nada más eso es lo que quiero participar, no hay más preguntas.
313				
314				
315				
316				
317				
318				
319				
320				
321				

322	39:14	5	O2	(Vicente Marcial) Bueno, tendré que explicar alguna de tantas preguntas que lanzó Zósimo, una de ellas tiene que ver con las variantes lingüísticas y con los pueblos indígenas, o sea como pueblos yo digo que, en mi opinión personal, yo creo que ustedes ya conocen las características del catálogo de las lenguas indígenas nacionales en donde nosotros establecemos efectivamente una preferencia en torno a las lenguas indígenas y en torno a la riqueza lingüística de nuestro país con las siguientes categorías: once familias lingüísticas de alrededor de setenta, en donde se agrupan alrededor de siete mil lenguas que hay en el mundo. De esas setenta y siete, once están asentadas en territorio nacional, las familias lingüísticas lo denominan los lingüistas como lenguas que vienen de un mismo origen, que vienen de una lengua madre en la gran antigüedad y que comparten rasgos comunes, y de ahí nosotros establecemos la otra categoría que nosotros denominamos ‘agrupación lingüística’; la agrupación lingüística tiene que ver con una relación más directa con el pueblo indígena, efectivamente, en el catálogo de lenguas indígenas nosotros identificamos no un solo náhuatl, sino distintas variantes del náhuatl. Entonces, una razón que nos llevó a tratar de identificar en esa otra categoría de variantes lingüísticas y la agrupación lingüística que no siempre, no todas tienen total inteligibilidad sobretodo nosotros, quisimos poner mucho énfasis en esta categoría de variantes lingüísticas. Por un lado, para eliminar el concepto, o al menos, de ir en contra del concepto de “dialecto”, es decir, todas las lenguas en general tienen dialecto y los dialectos se han utilizado socialmente, justamente para diferenciar el español con las lenguas indígenas, ¿no? Entonces usamos la categoría lengua justamente en esta idea de que todas las lenguas tienen esta diversidad. Otra razón que nos llevó a identificar las variantes lingüísticas es sobre todo en el asunto de obligar al Estado mexicano a que el servicio que pueda dar sea eficiente, pongo el siguiente ejemplo: en los casos en los que un hablante de lengua indígena que no sea competente en el español, si es de una comunidad que tiene una variante distinta y que no sea inteligible, el juez puede decir “¡ah! es náhuatl” y yo le pongo náhuatl y le ponen un traductor, no sé, de la Huasteca Veracruzana a alguien que habla el náhuatl de Oaxaca, ¿no? O un mexicano ¿no? Entonces, el hablante de la Huasteca no podrá ser competente en la traducción para el mexicano, entonces para nosotros era muy importante que el Estado se obligara a ofrecer intérpretes y traductores en la lengua que sea pertinente, que sea de la misma variante. Dos categorías nosotros colocamos en esta definición de variante, con respecto a la agrupación mucho más difícil todavía, creo que en el caso del náhuatl no tiene tanta diversificación porque, pues bueno, tienen quinientos años de haberse separado, es decir, por poner una cifra temporal. Es decir, a partir de la invasión europea cae el imperio o la nación mexicana, la dividen, la dispersan y algunas de las comunidades tendrán quinientos años quizás de haberse separado entre sí. No sucede lo mismo con el pueblo zapoteco, que tiene también variantes; nosotros consideramos sesenta y dos variantes de algunos datos que logramos obtener. Y curiosamente para el pueblo maya tuvieron, al menos de la categorización que tienen en este momento como lengua y que no como pueblo maya, porque los zetzales, los choles, los tojolabales, los cakchiqueles, los quichés se siguen considerando mayas, pero los nombres de sus lenguas están denominadas con esos otros nombres. Resulta que han establecido algunos estudios entre el pueblo zapoteco, las variantes zapotecas con un método que estableció Mauricio Swadesh, y que trabajó sobre todo Juan José Rendón, han tratado de establecer la distinción entre las variantes del zapoteco considerando un vocabulario de cien palabras, y al encontrar diferencias o semejanzas establecen, a partir de un porcentaje de un número de diferencias, grados de diferencias y siglos de separación; es decir, una lengua va cambiando a partir de las profundidades lingüísticas, dejan de comunicarse entre sí, si se comunican entre sí las variantes lingüísticas se mantienen
323				
324				
325				
326				
327				
328				
329				
330				
331				
332				
333				
334				
335				
336				
337				
338				
339				
340				
341				
342				
343				
344				
345				
346				
347				
348				
349				
350				
351				
352				
353				
354				
355				
356				
357				
358				
359				
360				
361				
362				
363				
364				
365				
366				
367				
368				
369				
370				
371				
372				
373				
374				
375				
376				
377				

378				intangibles y esas variantes solamente determinan de qué comunidad es. En el
379				caso del zapoteco de la planicie costera, por ejemplo: yo como juchiteco no
379				hablo igual que un tepehuasteco o un espinalero con un ixtapecano, o sea,
380				al yo escuchar al de ixcatepec yo digo ¡ah! es de Ixcatepec y diferencio a
381				través de esa forma de hablar de qué comunidad es, y esas son las variantes
382				específicas entre sí. Pero sucede que a setenta kilómetros se encuentra la
383				comunidad de Santa María Petapa y es una comunidad donde nació mi esposa,
384				que yo la escucho y no entiendo absolutamente nada. Llevamos más de
385				veinticinco años, pero no nos entendemos. Es decir, no podemos platicar en
386				zapoteco porque prácticamente es poner a alguien que habla español frente a
387				alguien que habla francés. Lo que ha sucedido, es que nuestros pueblos tienen
388				una gran antigüedad que hacen que se vayan diversificado algunos más, otros
389				menos, pero hay una gran diversificación y, de nueva cuenta, creo que yo veo,
390				no veo absolutamente ninguna situación de debilidad las diferencias, esta gran
391				diversidad que hay en el pueblo zapoteco y, volviendo al dato, yo creo que el
392				pueblo zapoteco se ha vuelto multilingüe en este sentido. Tiene, hay varias
393				lenguas zapotecas y de estas comparaciones que les decía algunos han
394				establecido diferencia de quinientos años de separación entre un zapoteco y
395				otro y que sería poco el rango menor, es decir, a partir de la invasión europea
396				y otras diversificaciones que hay en la lengua zapoteca llegan hasta diecisiete
397				siglos de divergencia, es decir, mil setecientos años; casi semejante como el
398				que hay entre los tenix que son también del pueblo maya, de origen maya con
399				los tsetzales, los tsotziles. La diferencia que hay entre el zapoteco que se habla
400				en Tehuantepec, Juchitán o la de Mitla tiene alrededor de quinientos años de
401				divergencia y es semejante a la diferencia que hay entre los tsotziles y los
402				tsetzales. Aquí la ventaja es de que el pueblo maya tuvo estas denominaciones
403				distintas con respecto al norte de su lengua. Terminó diciendo igual que no voy
404				a alargar más mi intervención, pero es importante que ustedes también igual
405				revisen el catálogo, que el catálogo que está en proceso de actualización y que
406				ahí tienen, o sea, los instrumentos se hicieron justamente para poder afinarlos
407				mejor y estamos en proceso de revisar el catálogo de las lenguas indígenas,
408				bueno le da el carácter de reconocimiento oficial a las lenguas indígenas como
409				nacionales y allí nosotros ubicamos en primer lugar el nombre de la lengua, su
410				auto denominación y después las comunidades en donde se establece.
411				Posiblemente haya errores en este documento y estamos en ese proceso de
412				corrección, por su puesto todas las observaciones y recomendaciones que
413				ustedes puedan hacer de su revisión, bienvenidas las propuestas.
414	49:58	6	P3	La licenciatura se llama educación indígena para todos. Amigos todos, también
415				amigas, un poquito con el lenguaje de Fox pero no quisiera. Como les dije soy
416				Samuel Leyva Comonfort, soy oriundo del municipio de Atlamajalcingo del
417				Monte que se ubica en la región costa montaña del estado de Guerrero,
418				hablante de mixteco ñuusávi. Quisiera yo decir algo nada más, espero no
419				ofender el corazón de cada uno de ustedes, pido una disculpa antes de todo. De
420				nada sirve hablar, o bien de nada sirven discursos en relación a la diversidad
421				sociolingüística y cultural de nuestro país, se los voy a decir y que quede claro,
422				repito, espero no lastimar el corazón porque la verdad somos tan sensibles que
423				ya salimos allá afuera y ya le caí mal. La verdad un mal de ojo y eso no se trata
424				y eso no se vale, se supone que es un espacio abierto. Yo quisiera decir ¿por
425				qué nos encerramos en este recinto, en este espacio? ¿Por qué no vamos más
426				allá en la vía pública, en el Zócalo, en un espacio público, cuando estamos
427				hablando sobre la diversidad de nuestro país para que los otros que no saben y
428				no conocen, pues te conozcan y se informen de lo que está ocurriendo, de lo
429				que nosotros tratamos de hacer y realizar? Yo quisiera que no nomás este
430				espacio, este foro, no se centrara en un lugar cerrado. Repito, mi pregunta que
431				no sé quién me la vaya a responder ¿Dónde queda el desarrollo sustentable?
432				Ese tipo de situación de la alimentación, en los pueblos allá en Guerrero no son

433				preocupa la lengua, sabemos de antemano que eres hablante, hablas la lengua
434				quien venga o no venga seguirás hablando la lengua y morirás con tu lengua.
435				Así somos allá y así somos en todos y así soy yo, tengo ese valor. Estará el
436				funcionario, estará el diputado, estará el senador y que está aquí presente pero
437				ya se fue, ¿dónde está? Pero me hubiera gustado que estuviera aquí porque
438				¿por qué tanto miedo? la verdad. En Atlamajalcingo del Monte derrocamos al
439				alcalde Isidoro Andrade Pastrana por inepto, por corrupto, por violar la
440				constitución del artículo segundo, por violar la <i>Ley General de los Derechos</i>
441				<i>Lingüísticos</i> , la <i>Ley General de Educación</i> , la <i>Ley de los Pueblos Indígenas</i> y
442				siendo abogado se pasó de listo, perdón por expresarme, pero la verdad cuando
443				uno se deja humillar pues ni modos, ellos hacen lo que deseen, como decía acá
444				el compañero: hay que ser nosotros, exigir nuestros derechos, tener ese valor,
445				esa fortaleza, porque los que están arriba sólo velan por sus intereses, hay que
446				ser sinceros, velan por sus intereses nada más, prefieren llenar de dólar, de
447				oros, no de billetes mexicanos sino de dólar. En Guerrero la situación está muy
448				duro, como en todo contexto, el niño, el niño no tiene para alimentarse pero
449				sigue hablando su lengua y repito, morirá con su lengua, situaciones de mala
450				alimentación, de desnutrición en Metlatono, en Cochoapa el Grande,
451				precisamente en Atlamajalcingo del Monte. Digo, ¿dónde queda ese desarrollo
452				sustentable? Cuando solamente la Universidad Autónoma de Chapingo, quizás
453				otras instituciones gubernamentales, envían fertilizantes para dañar a la tierra
454				y no tenemos esa conciencia, ese valor de que nuestra tierra es madre, de allí
455				comemos, cuando toda la alimentación toda la canasta básica es de alimento
456				chatarra, productos transgénicos, por eso estamos como estamos todos ya
457				alborotados y yo solamente quiero decir quién me puede responder esa
458				pregunta, la que decía, dónde queda esa sensibilidad pero el respeto al
459				desarrollo sustentable porque hemos perdido ese valor, hemos perdido
460				afectividad, esa actitud, ya no tenemos sentimientos, creo. Llega un
461				funcionario, señor resuelva la demanda, ahorita toda la situación en Guerrero
462				por ese inepto, así yo lo digo, lo recalco y así lo decimos todos allá soy un
463				representante de Atlamajalcingo del Monte, el dieciséis de agosto lo
464				revocamos y todo el pueblo lo desconoce, catorce comunidades, por tener el
465				billete a la mano el congreso local de Chilpancingo los diputados se hacen
466				sordos, se hacen ciegos, se hacen que no conocen la problemática. Es duro
467				esto, la verdad yo creo que los grandes funcionarios no pueden caminar
468				seguros, no pueden mirar con la frente en alto, por ese miedo, porque ellos son
469				los que causan, han hecho desvío de recursos, un mal manejo administrativo.
470				Si les ofendí, yo creo que no ofendí porque yo siento que ya estamos
471				acostumbrados a convivir con esta naturaleza, de un lenguaje quizás muy
472				fuerte, porque yo en el contexto y estando aquí por cuestiones de migración
473				que todos hemos pasado, la vida te hace duro o te hace débil, pero hay que
474				saber (¿?), hay que saber manejar ese tipo de situación; yo solamente quisiera
475				decir, ya por último, que nunca bajemos la mirada y caminemos, caminamos
476				juntos solidariamente y echemos ganas. ¿Quién quiere responder mi pregunta
477				sobre el desarrollo sustentable, si es adecuado o no? yo pienso que va mucho
478				en relación a esto porque de allí comemos, de allí vivimos. Nada más, tengo
479				otros temas que decir, pero no quiero porque quizás otro compañero,
480				compañera, lo va a decir se los dejo para ellos. Nada más, gracias.
481	57:36	7	P4	Buenos días, mi nombre es Sergio Rivero Co, traigo la lengua indígena y el
482				apellido indígena y bueno, como tal, es difícil pasar desapercibido entre la
483				sociedad y me da mucho gusto y lo porto con orgullo, como todos nosotros.
484				Bueno, lo que les dije en maya yucateco, es que he venido hasta el DF desde
485				mi tierra dado que en mi tierra, como en muchas de las localidades de ustedes,
486				no hay trabajo, no hay la educación de calidad que buscamos, que queremos y
487				que nos da mayores oportunidades. Afortunadamente con las personas que he
488				platicado, jóvenes indígenas, me he dado cuenta que ya conocen para exigir,

489				como dice el maestro, para exigir hay que conocer; es un gran gusto saber que
490				estamos aquí y que conocemos, al menos sabemos leer, sabemos de nuestros
491				abuelos, papás, tíos que muy probablemente apenas y fueron a primero de
492				primaria unos grados de la escuela y no saben leer y por lo tanto ya saber leer,
493				escribir, entender, nos da una primera para exigir y felicito el evento, felicito a
494				los organizadores y, como diría el maestro del cual tomé muchas notas, muy
495				buena plática: “escuchen mi corazón y no mis palabras”. Yo estoy a favor,
496				estoy contento de que haya diversidad cultural en México, diversidad
497				lingüística, diversidad de pensamiento, pero creo que también eso no implica
498				que haya desunión, o sea, diversidad no significa necesariamente desunión,
499				tenemos que mirar hacia el mismo objetivo. Perseguimos lo mismo,
500				perseguimos dignidad, perseguimos trabajar dignamente, perseguimos ser
501				respetados como diría nuevamente el maestro, lo cito: “prevalecer y florecer”,
502				¿no? En ese sentido creo que el hecho de que seamos diversos es enriquecedor
503				porque nos permite llegar a acuerdos, llegar a decisiones útiles, dos cabezas
504				piensan más que una, veintitrés lenguas seguramente mucho más. Entonces
505				creo que la diversidad nos da margen a tener propuestas ricas y también nos da
506				margen y también nos da el margen y el riesgo de que caminemos desunidos,
507				lo cual deberíamos de evitar y deberíamos de buscar una unión, con la misma
508				mira, con el mismo objetivo, aceptando nuestra diversidad, el foro es un
509				espacio para ello y yo creo que respondiendo a la pregunta del maestro ¿Cómo
510				transitar y abandonar el indigenismo y pasar a pensar como los indígenas? los
511				descendientes de indígenas llegan a un espacio de toma de decisiones, hablo de
512				decisiones políticas, creo que es una pregunta interesante; primero hay que
513				pensar en grandes hombres indígenas, al menos ahorita recuerdo uno, al
514				licenciado Benito Juárez que, y es una pregunta al maestro ¿Qué nos deja el
515				licenciado Benito Juárez como indígena que probablemente abandonó el
516				indigenismo, o no lo abandonó y se llevó el indigenismo a la presidencia?
517				como presidente ¿qué nos deja a nosotros los jóvenes como fuente de
518				inspiración para tomar al indigenismo como algo orgulloso pero también
519				caminar hacia esa búsqueda de estar en los espacios de toma de decisiones y
520				decidir las políticas públicas en la legislación y también sin perder esta parte
521				de la cual nosotros venimos? gracias.
522	01:03:11	8	P5	Bueno, buenas tardes, mi nombre es Marlene Salas, yo vengo del estado de
523				Hidalgo, del Valle del Mezquital, mi lengua es el ñañuú. Aquí en lo particular,
524				bueno aquí voy a hacer un comentario, no es ninguna pregunta. Me llamó
525				mucho la atención esta parte en donde el maestro nos hablaba de los derechos
526				que tenemos como jóvenes indígenas en derecho a la salud, a la igualdad, pero
527				en lo particular, el que más me llamó la atención, es el derecho a la no
528				discriminación, porque lo digo, bueno, voy a contar una pequeña anécdota que
529				nos sucedió hace poco tiempo: nosotros como estudiantes exigiámos un
530				derecho que sentíamos nos correspondía, como lo dije, es un derecho ¿no?
531				Tuvimos una agresión por parte de una persona en la que nos decía: “ustedes
532				son unas personas sin valores, unas personas sin educación”. ¿Qué hicimos
533				nosotros? de cierta forma tomamos una medida, pero ¿qué hace la autoridad al
534				respecto? pues no hace nada porque nos ve de la misma forma y a lo que voy
535				es que el maestro decía “por más sutil que sea esa agresión, no deja de ser una
536				discriminación”, nosotros tenemos derechos a la no discriminación y también
537				el acceso a la justicia que es, precisamente, lo que nosotros buscábamos.
538				Entonces a mí en lo particular me llamó mucho la atención esto, por más sutil
539				que sea, eso por más sutil porque para algunos era: “no importa, nos dijo sin
540				valores, nos dijo sin educación, pero eso es mucho”, es más allá de, bueno es
541				una parte, la verdad me encantó su ponencia, me encanto esto de hay que
542				pensar, pero también hay que sentir, porque de nada sirve sólo pensar pero no
543				realmente sentirlo y uno quiere, no sé, realmente cambiar las cosas, lo puedes
544				pensar pero si no tienes esas ganas y no lo sientes desde dentro, pues obvio no

545	01:05:46	9	A2	vas a poder hacer nada ¿no? Gracias.
546				Buenos días a todos, Zósimo gracias por su presentación. Agradeciendo en
547				primer lugar la invitación de los organizadores nos hicieron para moderar
548				algunas mesas de trabajo, le pedí a Elizabeth tener una intervención breve para
549				encauzar el trabajo y lo que aquí se ha estado diciendo participando la
550				intervención de Zósimo, como de Vicente y de sus preguntas encauzarlos a las
551				mesas de trabajo que vienen a continuación, sino no tendría sentido y creo que
552				la función que ha tenido la plática de Zósimo y las intervenciones que se han
553				dado no tendría sentido sino lo abocamos en enriquecer el trabajo de las mesas.
554				En ese sentido quise hacer esta breve intervención porque me parece que se ha
555				hecho una invitación muy importante y se han hecho señalamientos o
556				cuestionamientos ya también muy importantes que no pueden pasar de largo.
557				¿Por qué estar aquí, por qué estar encerrados aquí? y antes dijo Zósimo, yo
558				creo la respuesta y hay que escuchar, hay que saber, hay que conocer para
559				exigir y hoy que tanto conocimiento y reconocimiento hay entre los que aquí
560				estamos. Se habló de un seminario que se llevó a cabo en agosto hace ya
561				muchos meses el año pasado en otra latitud, en otra zona del país con otros
562	cerca de doscientos jóvenes, entonces esta experiencia se tiene que ir			
563	acumulando y recordemos que las grandes transformaciones se hacen desde			
564	lugares cerrados y lo que se está pretendiendo es ir construyendo y avanzando			
565	en un cambio importantísimo en el país, en donde se tiene que ir involucrando			
566	al resto de la población. Yo soy uno de los de afuera que viene hoy acá con			
567	ustedes a platicar del tema y las preocupaciones de los jóvenes indígenas, pero			
568	yo ya ni soy joven ni soy indígena, pero en esa apertura y en esa búsqueda de			
569	un diálogo intercultural es que participamos en el foro y quisiera convocarles y			
570	sumarle a la invitación de Zósimo para que todo este talento, toda esta			
571	conciencia, todo este conocimiento ustedes lo vayan canalizando como jóvenes			
572	a la resolución de sus propios retos, como dijo Zósimo, nuestra función va a			
573	ser plantearles inquietudes, preguntas para que ustedes busquen las respuestas,			
574	porque hoy les corresponde a ustedes buscar y exigir respuestas, gracias.			
575	01:09:03	10	P6	Buenas tardes a todos, mi nombre es Francisca Villanueva, soy egresada de la
576				Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Estudié la licenciatura en
577				educación indígena. Primeramente quiero felicitar al maestro Zósimo, me
578				pareció muy interesante su ponencia y a todos ustedes presentes, jóvenes y no
579				tan jóvenes, porque considero que esta es una, es un lugar o un momento muy
580				adecuado para expresar nuestras opiniones, nuestras inquietudes y
581				principalmente yo quisiera hablar sobre lo que comentaba el maestro sobre el
582				programa de Derechos Humanos en el DF en donde se reconocen,
583				principalmente el tema que quiero abordar es el derecho al trabajo, ¿por qué lo
584				digo? porque tengo seis meses que egresé de la licenciatura y no encuentro
585				trabajo, creo que muchos como ustedes han de estar igual que yo, o no sé,
586				quisiera equivocarme, pero una de las cosas que a mí me preocupa y en
587				particular me entristece es ¿por qué si existen instituciones que se supone
588				deberían de apoyarnos, que deberían estar al pendiente, por qué no lo hacen?
589				Una, nos dan el derecho a la educación, muy bien, la educación pública
590				¿pública? No es cierto, estamos pagando. Pagas para inscribirte, pagas para
591				todo ¿esa es una educación pública? No. Otra, estudias, pero por el simple
592	hecho de ser indígena te discriminan. Se ve en la escuela, por decir vas ¿de			
593	qué licenciatura eres? de educación indígena, ¡ah! espérate. No es posible, esa			
594	es otra, después de que estudias te paras en alguna institución a pedir trabajo			
595	¿qué estudiaste? la licenciatura en educación indígena, no entra. Entonces qué			
596	situación estamos viviendo, jóvenes, es momento de unirnos de alzar la voz,			
597	estamos aquí y podemos lograrlo porque que es lo que realmente estamos			
598	haciendo, tal vez nada, nos conformamos con ir y buscar y bueno, no se pudo.			
599	No, hay que seguir luchando porque no es posible que desde nuestros ancestros			
600	nos sigan viendo como indios como los que no sabemos, mugrosos, no. Es			
601				

602	01:12:17	11	O1	hora de cambiar, estamos en otra época y para eso estudiamos, muchas gracias.
603				(Zósimo Hernández) Un par de cosas nada más y para aquellas alusiones,
604				primero: creo justamente que las mesas de trabajo son para abonarlas. A mí me
605				pidieron solamente cómo enunciar posibles, permítanme la arrogancia, ciertos
606				destellos de luz en un momento de obscuridad pero eso no es mi punto, pero
607				creo que yo, lo que trato de hacer tanto como con las intervenciones de
608				pregunta y las intervenciones de docente son, van en sentido más bien de esas,
609				son justamente las preguntas que son preguntas conductores para responder
610				ahora mismo en distintos sentidos. Pero sí creo que otra cosa, como
611				advertencia, dos cosas: una, que cuidado con el lenguaje que estamos
612				utilizando, el compañero ñuusávi habla del desarrollo sustentable, quién sabe
613				qué carajos es ese desarrollo sustentable. Es decir, cómo lo llamas tú le diría
614				que le preguntes a tu corazón que lo conectes con tu cabeza y que empieces a
615				hablar desde lo que tú, para ti, es el desarrollo y qué es eso del desarrollo
616				sustentable, estamos cansados de comisiones para el desarrollo de los pueblos
617				indígenas donde el desarrollo nomás no se ve, entonces cuidado con el tema de
618				debatir sobre un discurso que primero no es nuestro; dos, que no entendemos,
619				tres, que estamos negando nuestras propias palabras. Yo sí los invito más a ese
620				proceso de reflexión. Dos, cuidado con el tema, esto de Benito Juárez, a mí me
621	hace alusión que se eclíptico siempre y la continuidad histórica nos muestra			
622	muchas cosas que a veces no queremos ver, me hace recordar una canción del			
623	quinto sol que dice: “discúlpame Benito, pero ellos tienen de más” ¿no?			
624	Cuando habla del derecho ajeno es la paz, cuando dice esta canción que me			
625	mueve, que me conmueve y que me enoja más, no es momento para hablar de			
626	mis corajes, solamente los llamo a la reflexión desde su propio corazón para			
627	decir dos cosas y cerrar con eso, no conviertan de este foro un muro de las			
628	lamentaciones, conviértalo en el espacio para la reflexión y para la propuesta			
629	de cómo hacer valer nuestros derechos y sus derechos. Y dos, y despedirme			
630	con un pensamiento que escribí hace algunos cuantos ayeres: “tan sólo soy la			
631	voz de aquellos que antes nos guiaron”, muchas gracias.			

Transcripción pragmática de la entrevista colectiva realizada al grupo ‘Zolinteotl’ de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I)

Investigador: Emma Ortega

Entrevistado: Miembros de grupo Zolinteotl

Lugar: UAM Iztapalapa

Fecha: 21/07/11

Nº grabación: 6

Actos de habla emitidos por: E1= Huitsi, E2=Joel

I	t	T	A	Texto
1	00 :14	1	I	Bueno, yo estudio lingüística aquí, estoy en la línea de sociolingüística y me interesa el conflicto de las lenguas indígenas frente al español y pues, a lo mejor no tiene nada nuevo, pero lo que quiero hacer, digamos, con una etnografía de la UAM es demostrar que la interculturalidad está en la calle, en las personas, en los estudiantes, más que en las políticas que han implementado, tanto educativas como pues, no sé, asistenciales por ejemplo. Y aquí en la UAM no hay ninguna política del lenguaje dedicada a apoyar, por ejemplo, a los chavos que son bilingües, por ejemplo, o que aunque no seamos bilingües llegamos con muchas deficiencias al sistema educativo y nos piden un ensayo y no sabemos qué es, tenemos muchas faltas de ortografía y entonces me gustaría que hubiera un curso propedéutico, que había antes en la UAM, como hace 10 años, creo, un curso propedéutico enfocado al asunto del lenguaje y habilidades matemáticas, pero lo quitaron, entonces ¿no sé por qué lo quitaron! pero es necesario, es un modo de cómo dar equidad a esa situación. Y lo que estoy haciendo es ver en las redes sociales de, en el caso de la UAM, qué actividades se hacen a favor de la interculturalidad o de la diversidad no nada más en el aspecto de las lenguas indígenas sino también de género, no sé. No nada más las actividades culturales como un distractor, sino como difusión y pues por eso los fui a buscar a ustedes, porque en todo el tiempo que llevo aquí solamente ustedes han mostrado interés por la lengua náhuatl, por la cultura náhuatl y pues quisiera que me comentaran un poquito de donde surgió ese interés, cuánto tiempo llevan, qué es para ustedes la interculturalidad y pues, respecto a la lengua, qué han observado con la labor que ustedes hacen y los estudiantes de aquí. O sea, tienen interés, qué tanto impacto ha tenido, lo que ustedes puedan comentarme...
26	3 :08	2	E1	El interés principal de la formación del grupo fue el crear un grupo difusor de investigación sobre aspectos de la cultura náhuatl en su sentido prehispánico y actual, es decir, nos interesa tanto lo que haya ocurrido en las comunidades indígenas precolombinas o prehispánicas como lo que está ocurriendo actualmente. Un grupo de investigación y de difusión por medio de muchos medios, por medio de muchos elementos como son, por ejemplo: el temazcal, la danza mexicana, el estudio de la literatura y la poesía náhuatl, el estudio del calendario azteca que conocemos en su forma más adecuada nombrado <i>tonalpohuallixihpohualli</i> o <i>tonalama</i> . Hace cuatro años justamente el proyecto fue formado, hace cuatro años, y nació de una manera muy interesante; surgió a partir de una necesidad de poder traer este movimiento el que hacemos llamar el de la ‘mexicanidad de la tradición’ a la universidad, porque creemos que había que crearse un espacio donde las personas pudieran reconocerse a través de las tradiciones de nuestros países. Hablar de la tradición no es hablar de manera general y absoluta sobre un conocimiento, sino hablar de la tradición es hablar de tradiciones, así que tanto nos interesa el náhuatl como de alguna forma también nos interesa la forma en la que se conciben, se piensan, viven, celebran y hacen todos sus ceremoniales grupos

44				indígenas de la región sur y de la región norte. Pero el eje central de nuestra
45				investigación en cuanto a las culturas del valle y de ahí lo que pueda llegar, la
46				información sobre las culturas, digamos quéchuas, incaicas, sureñas y las
47				culturas de las tribus del norte, como ahora recientemente hemos profundizado
48				en los tlacota, mejor conocidos o nombrados como los <i>tlalá</i> . La idea era
49				acercarle a las personas formas ceremoniales y formas también de concebir al
50				mundo según los antiguos, el punto es éste: que en la universidad existen
51				muchas maneras y muchos eventos y existen muchas personas que están
52				interesadas en estos aspectos indígenas, sobre la condición bilingüe o
53				múltiple del lenguaje en nuestro país, pero desde una visión teórica, ése es el
54				asunto, ése es el punto desde una visión de libros, textos y citas textuales; pero
55				el punto importante era y es éste: que la forma para comprender una cultura o
56				una lengua es vivenciándola, es la única manera, cualquier lingüista o creo
57				cualquier bilingüe, alguna persona interesada en el estudio de lenguas en el
58				extranjero o indígenas, sabrían que hay que vivir esa cultura para entenderla a
59				fondo y alcanzar a significar esa palabra o ese lenguaje que se está utilizando.
60				Si yo digo <i>Tlalli</i> , no solamente estoy diciendo ‘tierra’, que es su traducción al
61				español, del náhuatl al español, cuando digo <i>tlalli</i> la palabra es muy fuerte y
62				muy significativa en cuanto a vivirla, sintiéndola con mis pies descalzos, la
63				manera en que se significa esa palabra es bien profunda. Igual ocurren en los
64				temazcales si uno va comprendiendo más la lengua... (interrupción)
65	7 :56	3	E1	La idea era llevarle pues, entonces, a la comunidad una forma vivencial de
66				aprender ceremonias y aprender la lengua náhuatl, y al proyecto se han sumado
67				personas de la comunidad de todos los niveles y todas las índoles: desde
68				profesores de posgrados, profesores muy reconocidos, hasta trabajadores y por
69				supuesto estudiantes. Y ya de ahí en fuera también nos ha tocado recibir
70				gentes de otras universidades y gente de la colonia de aquí cercana a la
71				universidad.
72	8 :43	4	I	De lo que han observado, que ustedes dos son estudiantes de la UAM, acerca
73				de la política del lenguaje, se favorecen las lenguas de prestigio: alemán,
74				inglés, francés, para dar movilidad a los estudiantes. ¿Han visto ustedes alguna
75				acción para implementar la enseñanza de una lengua indígena por parte de los
76				alumnos? Sabemos que no ha sido aceptada pero ¿han visto esa iniciativa?
77	9 :38	5	E2	Te comentaba que en la carrera de letras, dos personas, una compañera y yo
78				fuimos, intentamos hablar con la que en aquella época era coordinadora, que
79				era Alma Mejía, bueno hablamos con ella sobre la necesidad de que
80				tuviéramos un antecedente en la literatura que se estudia en México, en la UAM
81				particularmente, es un antecedente todavía más remoto que es lo que era la
82				literatura indígena, pero Alma estuvo en desacuerdo, para ella no valía la pena
83				porque no íbamos a entender, para empezar la lengua, íbamos a necesitar
84				cursos adicionales de lengua y luego las traducciones, que eso es en lo que
85				realmente nos íbamos a sustentar, pues iba a perder todo el encanto, según ella
86				argumentó eso, pero pues evidentemente cualquier libro que se traduce a otro
87				idioma pierde mucho de la esencia, entonces fue una negativa como yo creo
88				pudo ser de otro cualquier profesor. Sin embargo, quiero compartir que con mi
89				asesor que es de origen español se ve más interesada, entonces yo en la tesis
90				estoy trabajando “teatro de evangelización” y estoy trabajando con un texto
91				náhuatl, digo, no es un cometido que yo me enfoque finalmente sobre el texto
92				dramático en náhuatl sino en español, pero sin embargo vamos haciendo
93				comparaciones y yo se las voy comentando a la profesora, cuál es la gran
94				diferencia en la traducción, el intérprete se pierde mucho cuando se pasa al
95				castellano, pero queda algo que se entiende, que el lenguaje lineal de
96				comunicación, comunicativo, pero sin embargo la maestra le da mucho gusto
97				mucho placer de incluso irse metiendo más con el idioma, aunque no es su
98				objetivo principal pero sin embargo le atrae, que no he visto eso en otros
99				profesores.

100	11 :59	6	I	¿Y tu lengua materna es el español o es el náhuatl?
101	12 :03	7	E2	Pues yo quisiera que fuera el náhuatl, pero el español.
102	12 :06	8	I	¿Cómo aprendiste el náhuatl?
103	12 :08	9	E2	Pues hemos ido aprendiendo, yo prácticamente lo estoy balbuceando, pero es una necesidad igual, yo creo que igual cuando yo me incorporo con Zolinteotl y a trabajar con Huitzi y con Yayauhqui es porque yo creo que estaba buscando lo que en náhuatl se conoce como <i>in ixtli in yolotl</i> , la personalidad, una identidad, yo creo que bien pude meterme a un grupo tibetano o a un grupo de yoga e para ir buscarme, buscar mi identidad y quizás no lo hubiera encontrado. Y finalmente lo encuentro aquí porque soy mexicano y la lengua que se habló aquí al menos en México Tenochtitlán fue el náhuatl, quizás si hubiera sido en otra zona, en la zona del sur de México, me hubiera inclinado por otra lengua, pero evidentemente para mí pertenecer a este movimiento de la mexicanidad pues es tener ya una identidad, un rostro y pues necesito la lengua para conocer más, es la llave.
115	11 :24	10	I	Pues, yo estoy totalmente de acuerdo contigo en la cuestión de la identidad y también para eso iba, nada más que antes de ir para allá ¿dónde han aprendido náhuatl ustedes? ¿Cómo es que, a dónde fueron? ¿Dónde han aprendido o dónde han tenido que recurrir para empaparse más de la cultura náhuatl?
119	13 :40	11	E1	¿Podría comentar lo mismo que él expuso acerca de cómo veía las políticas de las lenguas extranjeras implementadas aquí en la UAM? bueno, porque yo tuve un problema similar al suyo en mi tesina. Cuando yo llego y les planteo una investigación a los profesores del Departamento de Filosofía sobre un tema como este de “el concepto de espacio y tiempo en la cultura náhuatl mexica-tolteca del clásico” me dicen: “¿bueno, y eso qué? Un tema de investigación es algo sobre Kant, algo sobre Hegel”, profesores cuando escuchaban decían: “bueno, y esa cosa quién te la va a dirigir, quién va querer ayudarte a desarrollar un tema así”. Y me decían: “no, no, es que te vas a tener que ir a la UNAM porque allá si hay un grupo, una institución (que por cierto fue fundada por León Portilla) que se dedica al estudio de la investigación de la filosofía, de la antropología, de la sociología y de la historia de las culturas indígenas, antiguas y actuales”. Y pues bueno, por allí surgió algún profesor que esta igual de loquito e inquieto como algunos de nosotros y que yo y dijo, pues bueno yo intentaré ayudarte, no sé mucho, porque creo que para ayudar en algo así debo saber algo de náhuatl o saber hablarlo bien. Y yo le decía que no era necesario dominarlo, que si la aproximación era teórica había muchos libros y muchos textos para apoyarse. Total que la investigación la comencé y tuve dificultades y en realidad fue complicado y bueno avance en ella y este problema creo que va al asunto de las políticas de implementación de las lenguas extranjeras en nuestra escuela. De saber en la UNAM, no hay tampoco una materia de lengua extranjera como el náhuatl, el otomí, el mazateco, creo que también van en ese sentido ¿no? de lo extranjerizante, sobre todo inglés, sobretodo, y otra vez diría sobretodo, inglés y luego ya las otras, alemán, francés, italiano, portugués. El Dr. Javier Sánchez Pozos, que también es profesor del departamento de filosofía, fue un bastión y un apoyo muy importante cuando fundamos el grupo. Nos obsequió videos, nos daba muchos ánimos incluso con ciertos problemas físicos estaba ahí danzando con nosotros. Muy interesado decía: “esto se tiene que difundir, esto se tiene que conocer”. Y él proponía lo siguiente: “es que debe de haber o debe de llegar el día en que la lengua náhuatl sea aceptada dentro de nuestra universidad como una lengua dentro de todas las lenguas dentro de todos los talleres o lenguas que se imparte”, y dice: “y si tú no estás preparado Huitsi, podríamos buscar un profesor de lengua náhuatl para que lo haga, y que se coordine con ustedes un grupo para que trabajen junto con la gente a la que le están enseñando la lengua”, en esta idea que él compartía un poco en que la lengua debe de ser vivenciada y que no puede ser nada más en un salón, viendo el pizarrón y

156				anotando definiciones, practicando en dos horas, sino sintiendo cada palabra.
157				Eso se quedó en un proyecto, una idea, un deseo tal vez y algunos hubiéramos querido que se hiciera posible ya, ahora mismo, pero no.
158				Compañeros de la facultad de ciencias políticas de allá de la UNAM de CU,
159				ellos también están interesados en la lengua náhuatl, especialmente un
160				compañero de ahí ha estado estudiando muy fuerte, muy constante, y en la
161				facultad de ciencias políticas tampoco hay una lengua de estudio formal oficial
162				como el náhuatl. Entonces ellos lo que hicieron fue contratar e invitar un
163				náhuatlaca de la región, me parece, de Veracruz, a impartir ese taller, entonces
164				ellos también complementan la danza con ese taller que imparten dentro de la
165				facultad y hacen difusión dentro de la facultad misma.
166				Nosotros hacemos como bien comenta Joel, balbuceos de la lengua náhuatl,
167				pero están bien para comenzar, para que las personas se interesen, para que las
168				personas puedan ir entendiendo. Yo diría que hay palabras que son
169				fundamentales y que se van a ir descubriendo poco a poco, como la idea de
170				profundizar en conceptos tan complejos como el de <i>ometeotl</i> , <i>tezcatlipoca</i> ,
171				<i>iloquenahuaque</i> , <i>ehecatquetzalcoatl</i> , <i>tlamacazque</i> , <i>xoxouhqui</i> , <i>huitzilopochtli</i> ,
172				<i>tlamachquiioxotl</i> .
173				Xólotl a mí sí me ha causado muchas quebradas de cabeza, Xólotl, es una
174	20 :26	12	E2	palabra muy complicada. No sé.
175				¿Todo eso se apoya, digamos en la comprensión de esas palabras, se apoya con
176	20 :38	13	I	la danza por ejemplo? Porque estuve viendo por ejemplo a mí entender que si
177				toman en cuenta los elementos, volteaban a cada punto cardinal, agradecían en
178				cada punto cardinal, supongo que tiene, eso es lo vivencial, a eso se refieren
179				con ligar.
180				Se puede entender bien quien es <i>ehecatquetzalcoatl</i> cuando vas con tu grupo,
181	21 :06	14	E1	o vamos en grupo, y nos postramos en la punta de un cerro y vemos cómo
182				amanece y en eso recibimos el sol con cantos y empezamos a proferir palabras
183				que nosotros decimos son armoniosas, que dan aliento y dan apoyo para
184				seguir viviendo la vida cotidiana y, un gesto que también una palabra o
185				concepto fundamental que nos interesa dejar plasmado en las personas, es el
186				del <i>mazehual</i> o el <i>mazehualismo</i> que significa ‘merecimiento’ o ‘mercedor’,
187				dentro de una visión y una filosofía antigua mexicana-tolteca. Se entiende bien
188				quién es <i>camaxtlaxipetotec</i> cuando estamos en algún lugar vestidos con
189				nuestras insignias o con nuestros atuendos ceremoniales y entonces vemos
190				cómo el sol se está ocultando y no sólo tenemos ese sentimiento hermoso de
191				¡ay, el ocaso! ¡Qué bonito! Sino le cantamos y le gritamos cosas al sol,
192				pensando también bajo esta visión que la naturaleza siente lo que tú haces en
193				ella.
194				Se está rompiendo totalmente la visión occidental que tenemos nosotros de los
195	22 :33	15	I	elementos y de la naturaleza como objetos, que es lo que aprendemos. Y la
196				interculturalidad ¿Han escuchado este concepto? que en México únicamente se
197				ha anclado al ámbito educativo ¿para ustedes qué es la interculturalidad o la
198				multiculturalidad?
199				Hoy no traigo la mochila, tengo una mochila con una bandera, la bandera gay,
200	23 :04	16	E2	la de colores. Nunca nadie me ha preguntado por qué traigo mi mochila gay,
201				pero yo la traigo precisamente para eso, porque yo estoy a favor de eso de
202				pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad étnica, definitivamente,
203				pero sin embargo somos pocos lo que estamos a favor de eso, porque en un
204				país que tiene tantas vertientes, es tan diferente, es tan diferente el norte, el
205				centro, el sur, con más de sesenta lenguas, somos el tercer país, después de
206				China, después de la India con más lenguas originarias, entonces ¿cómo lograr
207				compaginar, cómo lograr sociabilizar entre la raza todavía descendiente
208				europea, la raza indígena, raza mestiza, la raza negra, cómo lograr entrar en
209				una comunicación amable, amistosa?. Evidentemente no se ha conseguido en
210				quinientos años. El racismo es tremendo en México, la discriminación es
211				

212				tremenda, el artículo dos de la constitución dice que el indígena tiene derecho
213				a que conserve su lengua, a que conserve sus usos y costumbres, a que cuando
214				vaya ante los tribunales, cuando sean problemas judiciales, en los tribunales
215				tenga un traductor, pero no, todo eso es mentira, todo está escrito pero es pura
216				mentira. Es mentira que yo también pueda ser consciente de la necesidad de
217				los indígenas, cuando hay personas que están ganando diez pesos por día
218				indígenas y apenas tienen quizás para comprar algo de tortilla, comer algo de
219				frijoles y nosotros aquí tomando un chocolate en esta tarde, entonces digo, eso
220				es precisamente, lo que se propone la interculturalidad y todo lo que termine
221				en culturalidad pero no se logra, no se logra hacer eso. Aquí en Iztapalapa
222				como en Tláhuac y Xochimilco, desde mi perspectiva, existe mucha gente
223				originaria que ha vivido y vivirá siempre aquí, pero cuando llegan los
224				colonos, sobretodo del centro de la ciudad, no hay a final de cuentas
225				sociabilización; porque el colono llega igual discriminando. Llega estando en
226				desacuerdo con los usos y costumbres del originario y si el originario sigue
227				conservando su lengua pues igual, sufre la discriminación.
228	26 :34	17	I	La interculturalidad, entonces, institucionalmente no es tan cierta.
229	26 :39	18	E2	Desde mi perspectiva no.
230	26 :43	19	I	¿Y acciones que ustedes tomen? Bueno, antes que eso platícame ¿qué es
231				interculturalidad?
232	26 :53	20	E1	Estaba pensando en la exposición que hizo en un encuentro acerca de culturas
233				indígenas en el sur por los años setentas, León Portilla, en una recopilación que
234				él mismo hizo y dirige llamada “Palabra y obra en el nuevo mundo” y en la
235				que está exponiendo la condición de la otredad dentro del mundo antiguo. Y
236				esto va con ánimo muy crítico, para también mostrar que no todos nos
237				casamos con un discurso romántico acerca de las culturas indígenas y un
238				discurso romántico acerca de que sólo eran hombres buenos, espirituales,
239				productivos, que no se metían en problemas y que sólo estaban ahí cosechando
240				sus milpas y demás. El artículo puede ser polémico y también puede ser
241				criticado. La idea es la siguiente: que la idea de la otredad no era reconocida
242				dentro de las culturas antiguas prehispánicas, que los mexica-tolteca fueron el
243				ejemplo de cómo la tolerancia y la multiculturalidad no era aceptada, los
244				grupos cercanos o pertenecían al imperio o no pertenecían y eran enemigos. El
245				caso del conflicto y, además este incidente histórico al cual desde una
246				interpretación ignorante se les sigue viendo a los tlaxcaltecas como los
247				traidores en la historia de las culturas indígenas, es claro, es evidente. ¿Por qué
248				de pronto los tlaxcaltecas se prestan al servicio de los castellanos? para poder
249				penetrar en la ciudad de Tenochtitlan, porque no había una identidad cultural
250				en esa región tan basta que es México. Yo sigo pensando, igual que Joel, que
251				México es muchos Méxicos y que ese proyecto nacional del Estado moderno
252				mexicano es un proyecto complejo e imposible, porque no tiene la capacidad
253				primero, ni siquiera el interés, de poder crear un lazo comunicativo entre
254				todas esas distintas culturalidades que existen. La gente del sur no se reconoce
255				con la gente del norte. La gente actual, si un tzeltal del sur de Chiapas viaja al
256				norte y entra a una comunidad wixárikas, de huicholes, no sólo por ser
257				indígena lo van a aceptar y van a entrar. Hablo de comunidades que son muy
258				cerradas en la que hay un consejo de ancianos que decide quién entra y quién
259				no entra a su comunidad y si alguien entra de contrabando sólo le espera
260				linchamiento si hace algo, o que lo corran a patadas; entonces, si un tzeltal
261				sólo por ser indígena quiere entrar, no puede, no lo van a reconocer
262				simplemente porque no habla su lengua, porque no se viste como ellos, porque
263				no entiende sus ceremonias y yo creo que es al revés y así en todo el país.
264				Creo el problema va más de fondo y tiene que ver con este proyecto tan
265				necesario del Estado moderno, de la modernidad. Dividir geográficamente de
266				alguna manera el territorio de los continentes y decir: “esto es mío”, la
267				repartición territorial, y también la repartición de las riquezas, en manos de

268				unas cuantas personas. Entonces creo que este proyecto de la pluriculturalidad responde más a los objetivos que se ha fundado el humanismo, que también
269				tiene su origen en la modernidad, con el renacimiento. Si quisiéramos decir
270				acerca de la pluriculturalidad aquí en el país si existe o no existe la respuesta
271				también es sencilla: no existe, no hay. A pesar de que también instituciones
272				como las universidades del país y del continente latinoamericano han intentado
273				crear esos puentes comunicadores no se ha logrado ciertamente. Yo creo que se
274				ha logrado a nivel teórico, entre los intelectuales. Ahí vemos el marzo pasado,
275				de este año, como muchas mujeres intelectuales de todo Latinoamérica se
276				reunieron acerca de discutir cuál era el papel de las mujeres dentro de la
277				ciencia y ahí entonces invitaron a mujeres indígenas de Nicaragua, de Ecuador,
278				de Perú, y estaban exponiendo su condición de ser mujer, de ser indígena y
279				además de ser científica e investigadora y pues muy interesante; lo que se
280				notaba que sólo había un reconocimiento entre ellas, pero no había un lazo
281				comunicador.
282				
283	32 :04	21	E2	También tendríamos que hablar de la transculturación, yo creo que la
284				transculturación, como se puede decir... entonces digo que este término
285				rebaza la pluri, la inter, la multiculturalidad porque la cultura hegemónica
286				impone para que seas como ella quiere que te formes, entonces la cultura
287				hegemónica no te da cabida para que se logren esos lazos comunicativos de
288				inter, de pluri. Antes de esto provoca la transculturación, para que tú te integres
289				y eso es lo que siempre se que ha buscado hacer, que los gobiernos
290				hegemónicos, los poderes económicos siempre ha buscado eso: que los
291				indígenas sean como los occidentales, nunca ha habido esa intensión de que
292				nosotros tengamos que aprendamos de ellos cuando ellos tienen una sabiduría
293				inmensa. Aquí y volviendo aquí, a los lugares más cercanos que tenemos, en
294				Xochimilco había un maestro, Francisco Goitia, un pintor muy destacado para
295				Xochimilco y para el México, entonces y esto lo sé por uno de sus alumnos, él
296				siempre vestía de manta como lo hace Francisco Toledo, entonces se gana un
297				premio por la pintura de “Tata dios” se la gana en Nueva York el premio,
298				entonces lo mandan a traer; era de México bien orgulloso, aparentemente el
299				gobierno mexicano bien orgulloso de que un mexicano había recibido un
300				premio en los Estados Unidos. Mandan a Francisco Goitia a recoger su premio
301				y llegando al lugar pues no lo dejan entrar y dicen: “¿qué?”, “no, pues yo
302				vengo a recoger un premio, yo soy Francisco Goitia, vengo a recoger mi
303				premio”, “no que tú vas a ser...” Y finalmente México se enorgullece y no
304				respalda ese orgullo fuera de sus fronteras, y así lo mismo pasa; entonces el
305				poder hegemónico siempre quiere que seas como él piensa, no te respetan, no
306				te dan chance, al contrario, rompe los lazos, para que no haya esa
307				comunicación, no haya ese enlace entre las culturas sino que haya un
308				rompimiento total.
309	35 :00	22	I	¿Creen ustedes que los chicos que se acercan a ustedes ya antes tuvieron que
310				pasar por algún proceso, no sé, de adversidad o razonamiento, qué sé yo,
311				para poder estar con ustedes? ¿Creen que, o han visto que llegan con
312				curiosidad o ya llegan con convicción de estar con ustedes?
313	35 :22	23	E1	Pláticale de los niños, tal vez podría ser.
314	35 :25	24	E2	¡Ah! Quiero comentar otra anécdota de Francisco Goitia precisamente, la
315				discriminación que sufrió cuando lo invitaron a pertenecer al Colegio
316				Nacional, había muerto Siqueiros me parece, no sé qué pintor famoso,
317				entonces él iba a ocupar su lugar. Entonces el colegio le pide primero: “vas a
318				presentar pero primero deja tu ropa india, ven de traje”. Francisco Toledo se
319				opone y dice “no pues como así, pues si me quieren así yo voy”...“está bien”
320				ya se le pasan eso, “está bien, ven vestido como tú quieras pero tienes que
321				redactar algo porque las causas esto y lo otro, tienes que mandar tu
322				currículum” y todo eso, “pero si me invitan es porque me conocen ¿no? Si no
323				pa’que me invitan, sino me conocen, entonces ¿para qué me invitan?”, y

324				también le pasan. “Pero necesitas un discurso”, y dice “yo no soy orador, yo
325				soy pintor, ése es mi discurso” y finalmente no entra. Fue discriminado
326				totalmente por la ropa en un inicio, entonces así suceden este tipo de cosas y
327				te digo que la gran nata de la intelectualidad del colegio nacional pues, cuando
328				hay lingüistas, intelectuales, en fin, interesados en la cultura mexicana están
329				rechazando la misma cultura por la que están a favor. Los casos igual de
330				algunos escritores famosos como Carlos Montemayor, que dicen que sí era un
331				poco mala onda, aprovechado. El diccionario este que sacó de los náhuatlismos
332				dicen que él se lo adjudicó el trabajo, cuando dicen que el trabajo era de este
333				señor Librado Silva, y él se lo adjudicó según dicen, ¡no sé! Pero como
334				investigador, digo, es uno de los más prolíferos investigadores de los últimos
335				tiempos de las culturas mexicanas, y sobre todo de las culturas nahuas.
336	38 :05	25	I	Bueno, pero viendo la cultura como un objeto no es suficiente.
337	38 :10	26	E2	Es lo que dice Huitsi: hay que vivirla, tienes que vivir, experimentar para que
338				le tomes cariño y sepas el valor, el valor que se te está compartiendo y que se
339				te está entregando, así como la gente de mi tata le ha entregado a gentes como
340				a Librado Silva, a Carlos Montemayor o a León Portilla, lo que le ha entregado
341				a esas dos personas tan importantes de la intelectualidad.
342	38 :34	27	I	¿Y los chicos que llegan ya valoran eso o aprenden con ustedes?
343	38 :44	28	E2	Pues con los niños creo que ha sido resultado de ir rompiendo con esos
344				complejos que tenemos tanto mi dualidad como yo, sacarnos esos fantasmas o
345				esos traumas y los niños han servido de filtro, han servido como un
346				purificador.
347	39 :01	29	I	Estás aprendiendo de ellos.
348	39 :04	30	E2	Hemos aprendido de ellos porque no están todavía tan moldeados con esos
349				modelos que propone la cultura hegemónica, todavía ellos están formándose,
350				eligiendo, aprendiendo a hablar, aprendiendo a decidir, aprendiendo la historia
351				de su país, todavía ellos prácticamente no conocen mucho de lo que es México,
352				para ellos yo creo que si el pregunta alguien ¿Qué es para ti ser mexicano? Yo
353				creo que no darán una respuesta muy amplia o muy argumentada, no sabrá qué
354				es ser mexicano, pero nosotros por los niños tenemos un filtro en verdad digo
355				porque ahí vemos como si se nos hubiera guiado desde pequeños mexicano
356				con nuestras culturas, cultura madre, con nuestras culturas originarias,
357				podríamos ir adquiriendo una personalidad una identidad totalmente firme y
358				podríamos decir con mucho orgullo: “yo soy mexicano por estas razones, por
359				muchas cosas, yo soy mexicano por las costumbres”, por tantas cosas, y los
360				chavitos parece han ido entendiendo qué es ser mexicano a partir del pasado,
361				no del presente, porque el presente tiene muchas cosas negativas muchas cosas
362				vergonzosas en México, el pasado sin embargo es rico, es equilibrado, es justo,
363				bueno, claro, también cuando tratamos de quitar todo ese lodo que han untado
364				sobre la historia de México. Entonces el propósito que Huitsi ha propuesto
365				aquí en el Zolinteotl es la investigación, no vamos a creernos todo lo que nos
366				dicen, todo lo que está escrito, vamos a reflexionarlo, vamos a criticarlo,
367				vamos a, si es justo, vamos a rechazarlo, pero vamos a llegar a algo que nos
368				convenza.
369	41 :27	31	E1	Surgió una consigna muy importante para nosotros que quisimos llamar dentro
370				del grupo <i>neyolomaxilistli</i> que significa ‘reconocimiento’, reconocimiento en
371				esta idea teórica compleja de poder volver a conocerte, y reconocimiento en
372				esta idea también compleja de volver a conocer lo conocido; vives aquí en el
373				país, pero en realidad eres un extranjero porque no sabes nada de la historia
374				antigua ni de tu cultura antigua. Allí yo creo que el problema de la identidad
375				nacional surge con el conflicto del incidente histórico del mestizaje y el
376				criollismo y todas estas estratificaciones que los antropólogos han propuesto y
377				ofrecieron acerca de cómo sectariamente se colocaba cada clase social en un
378				punto y en un trabajo específico. Las personas que se acercan a nosotros
379				usualmente lo hacen por un interés, hablándolo en términos honestos,

379				superficial, creen que es una actividad para adelgazar, un pasatiempo como lo
380				mismo podría ser jugar <i>ex-box</i> o les llama la atención el <i>huehuetl</i> porque tal
381				vez ya habían estado en la banda de guerra de su primaria, intereses múltiples y
382				llegan por todos los medios, medios electrónicos, por carteles, anuncios que
383				ponemos y pegamos en la escuela, porque pasan por ahí cuando pasan por las
384				canchas y nos ven danzando, llegan por muchas razones y entonces nos
385				preguntan por mensajes telefónicos, o por correo electrónico, o se acercan en
386				ese momento y están y se quedan un rato a ver de qué se trata, todas las
387				personas para mí, que se acercan, llegan con inquietudes superficiales pero van
388				viendo la complejidad de lo que significan las culturas antiguas y sin embargo
389				creo que todas también cargando el conflicto de identidad. Les preguntaban a
390				unos compañeros porque discutían esto muy fuerte, no, un grupo de
391				intelectuales con gente de la tradición, gente como nosotros, como muy
392				enamorada, muy comprometida y algunos dirían ideologizados: “a ver pero tú
393				andas diciendo que tu identidad antigua, que tu cultura es mexicana, pero más
394				bien tu tradición es una neotradición porque tú eres un mestizo y ya perteneces
395				como a otro periodo y para nada tienes sangre indígena, nunca naciste
396				hablando una lengua”, y te dicen: “a ver, cuál es tu identidad” y estos
397				compañeros volvían la pregunta para mostrarles con claridad que esa confusión
398				no era suya sino de quien la estaba formulando. “Bueno, si tú dices que esa no
399				es mi identidad ¿cuál es tu identidad? ¿Tú cómo te defines siendo mexicano?”
400				y entonces estas personas pues: “¿que soy? ¿Cómo puedo verme como
401				mexicano?” Tal vez lo que intentamos en el Zolin a través del estudio de la
402				lengua, de la matemática, de la danza, de la experiencia de los temazcales, es
403				dejarles pequeños rastros que logren complementar la identidad de cada
404				integrante del grupo, de cada persona que se va acercando, en esta idea de que
405				se reconozca a sí mismo, o sea, sí pertenezco a ese incidente histórico y soy de
406				alguna forma parte europeo, pero también, también mi veta pertenece a una
407				cultura muy antigua, es decir: a nosotros nos llegan por todos los medios, que
408				son insistentes y son masivos, una visión del mundo y una necesidad por una
409				identidad europizante, occidentalizada, la televisión, modelos, tipos de
410				vestirse, formas de hablar, aparatos que comprar, pero ¿qué hay de la otra veta
411				que también nos pertenece, que también es parte de nosotros, desconocida
412				completamente? el problema de la identidad nacional, según recuerdo palabras
413				de un investigador aquí de la universidad en el departamento de historia, era
414				uno de los cuatro problemas principales, desde su perspectiva, que resolver
415				para que el país se pudiera transformar o que sea transformable, la identidad
416				nacional es un problema pesadísimo en los mexicanos, por eso no hay unidad,
417				en cambio uno va a Cuba, un país más pequeño donde la identidad nacional es
418				fácilmente conectada entre región y región, y entonces dicen: “aquí no entra el
419				imperialismo”. Es una explicación que doy de esta pequeña parte que doy
420				como historia.
421				¿Qué pasa cuando te vas al norte y te das cuenta que la gente de Guadalajara
422				odia a los chilangos?
423	47:22	32	E2	También me atrevo a decir que la biología influye, la genética influye, a partir
424				de los estudios del genoma humano en México los datos arrojan lo siguiente;
425				que del bajío de México hacia el norte el 60% de la genética de los mexicanos
426				es de ascendencia europea, y lo contrario del bajío hacia el sur de México el
427				60% de genética es de herencia indígena, entonces es una clara evidencia
428				también de cómo tenemos en la sangre unos más influencia, más sustrato
429				europeo y otros tenemos más sustrato indígena. A partir de eso tiene que ver el
430				temperamento, las actitudes, las aptitudes, son cosas que también creo que no
431				se han tomado mucho en cuenta en ese proceso de buscar una unificación
432				intercultural, de que primero nos reconozcamos, evidentemente somos
433				mestizos todos, ya en esta época creo que no podemos encontrar en el mundo
434				cultura natural, sino pura, en el momento que digamos que somos mestizos

435				daremos un gran avance para reconocer nuestro pasado, porque entonces
436				tendríamos que valorar nuestro pasado y no solamente lo que tenemos del lado
437				europeo “¿que más es ser mestizo? Ah, pues es esta raíz de ser indígena o la
438				negra”, depende de la mayor influencia que tengas y luego también pues, yo
439				creo que también es reconocer ahora la importancia de qué es el término
440				‘indígena’ ¿no? Porque evidentemente el que es de España, el vasco es un
441				indígena de España, entonces también es ir cambiando las acepciones de esos
442				vocablos que son tan planos que al momento de que los dices, ‘indígena’, ‘el
443				indio’ tienen una carga peyorativa tremenda ¿no? Así como al indígena
444				nosotros lo discriminamos, él nos discrimina también, en náhuatl nos dice
445				<i>coyotl</i> , somos los coyotes; los indígenas nos dicen a nosotros los mestizos o los
446				blancos dicen “son los coyotes”, o somos <i>popolocas</i> , los “los salvajes”, esa es
447				la visión de ellos y no de nosotros, porque hay que ver la otra parte indígena,
448				qué piensa el indígena de nosotros o qué piensan los originarios de Iztapalapa
449				de nosotros los colonos, cómo nos ven, yo lo discrimino a él “pinche
450				pueblerino” con sus tradiciones salvajes, pero ¿qué piensa el nativo de mí, qué
451				piensa? pues eres un extranjero, un coyote, un salvaje igual también porque
452				vienes a contaminar, vienes a interrumpir la paz de este lugar. Entonces hay
453				que ver la otra parte y también ir encontrándole un uso diferente a esos
454				términos, ‘indígena’ te repito, indígena etimológicamente significa nacido en,
455				sino nacido aquí en México, nacido en Oaxaca, nacido en Sonora, en España,
456				en Italia, pero no sé en qué momento decir indígena se volvió eso, una palabra
457				tremenda. Ahora ‘indio’ también, indio tendríamos la acepción de la palabra
458				indio que es una palabra que se refiere automáticamente, se conecta con el
459				originario de la india, el hindú, y ¿qué significa indio?, pues significa ‘rio de
460				luz’, eso es lo que etimológicamente significa India: ‘río de luz’; entonces el
461				que aquí te esté diciendo “indio” te dice que es el del río de luz, o sea no es tan
462				grave el asunto, pero en el momento que se le carga otro asunto a indio o
463				indígena pues ahí sí causa problemas tremendos, creo que también no logra
464				provocar la interculturalidad, porque el lenguaje también tiene que ver
465				demasiado.
466	27:05	33	I	Estoy totalmente de acuerdo, entonces digamos que la labor de ustedes es un
467				poco cambiar las representaciones con las que llegamos acerca de lo que es la
468				diversidad y no sé cuántos... siempre que los veo yo veo que de repente son
469				muy poquitos y a veces son muchos, y de repente otra vez veo que son
470				poquitos. No sé qué tan fuerte sea el cambio, a lo mejor van dejando el grupo,
471				creo que pues he visto como cuatro o cinco rostros nuevos ¿qué pasa, se van
472				porque es fuerte el trazo del cambio de identidad? ¿Ya no son los fines por
473				los que iban, por ejemplo, qué va ocurriendo? ¿Qué haría falta para que, no sé,
474				hubiera más gente? ¿Es necesario que haya más gente?
475	28:02	34	E1	Si nuestro interés fuera tener un grupo muy grande, podríamos regalar
476				estrellitas a las personas para que asistieran y prometerles cosas, pero nuestra
477				labor es honesta y también fundada en ideas bien bien vividas e investigadas.
478				La tradición además, o esto que llamamos mexicanidad, es una labor de mucho
479				trabajo y de una remuneración económica nula, de hecho hay grupos que
480				trafican con estas cosas que aprenden, cantos danzas, digo trafican, porque
481				creemos que si quisiéramos de verdad difundir con fortaleza todo esto que
482				hacemos no tendríamos por qué cobrar a las personas por esto, ni presentarnos
483				como un <i>show</i> ante los demás, al menos yo o nosotros estamos en desacuerdo
484				completamente con mostrar estos aspectos de las tradiciones de nuestro país
485				como un espectáculo para el extranjero, no tenemos por qué divertir a nadie, ni
486				mucho menos estarnos mostrando; creo que puede ser válido en el sentido
487				artístico cuando es representado en un teatro o para un público que está
488				realmente interesado, más no a alguien que va a pagar por ver a un tipo
489				completamente confundido sobre el uso de plumas, la utilización de pieles, en
490				una idea pasivamente de espectáculo. Las personas que entran y salen como

547				personas pasan cuando estamos danzando a esa hora?
548	35:04	35	I	Y a parte el tipo de personas que pasan, que van hacia el gimnasio, actividades recreativas, ya van hacia un interés.
549				Pero pues, lo que he visto, dices que no son exitosos pero trasciende más lo
550				que hacen ustedes, a nivel ideológico, que lo que puede pasar con el otro
551				grupo, porque pues yo entré a la UAM en el 2002 y yo vi cuando ustedes
552				empezaron, conocí algunas personas, y entonces de todos esos años lo que se
553				ha mantenido es la ideología y, de hecho, ustedes van a ser una parte muy
554				importante de mi trabajo porque están trabajando en las representaciones,
555				como les decía hace un rato, porque gente que llega con ustedes aunque a lo
556				mejor no se ha dado cuenta, llega buscando una identidad, una explicación, y
557				ya que salen de ahí, aunque vayan poco o mucho, comentan, platican y se va
558				creando como una cadenita y eso creo que tiene más impacto que ir todos los
559				domingos a mover los pies y ya. Entonces es lo que he visto y pues gracias
560				otra vez.
561	36:20	36	E2	Yo quisiera platicar que en la universidad, evidentemente el alumno mientras
562				está cursando su carrera se siente confortable, se siente con el vientre materno
563				muy a gusto y no quiere salir y no sale, digo, se genera mucho conocimiento
564				en una universidad pero no sale de ahí. Zolinteotl que está dentro de la
565				universidad con integrantes que son universitarios, tiene una gran ventaja: que
566				sale, que está aquí en el centro, el ombligo pero sale a hacer trabajo, sale a
567				aprender, sale a buscar la tradición oral, el trabajo de otros, aprender nosotros,
568				entonces eso retroalimenta a otros tanto al individuo integrante, como
569				académico y como persona, y es lo que no pasa realmente en la universidad
570				que debería de ser eso ¿no?, escuchaba hace muy poco que en un programa de
571				radio sobre algo de biología, que decían unos investigadores: “no pues vamos a
572				hacer un trabajo de campo a tal lugar que con la gente que llegamos
573				merecerían un doctorado” ¿no?, gente que no cursó ni la secundaria pero
574				merecían un doctorado por sus conocimientos por todo lo que saben de plantas,
575				de animales, de la tierra y el conocimiento también estaba fuera de la
576				universidad, entonces el problema que se genera en una universidad que se
577				vuelve una burbuja algo hermético que nada más nos estancamos ahí, no
578				vemos más allá. Entonces la ventaja de Zolinteotl ha sido eso, como grupo de
579				investigación y como grupo comprometido con la danza, con las raíces ha sido
580				eso, el salirse. Hablo de una expansión, de una visión tremenda ¿no?
581	38:26	37	I	Sí, sobretodo que cuando ustedes pegan carteles de ningún modo se entiende
582				que sea un evento pues nada más cultural. Cuando yo he visto los cartelitos,
583				ustedes hablan también de cursos de lengua, de matemáticas y eso ya está
584				hablando pues de un tipo de actividad diferente a por ejemplo ir a una
585				exposición en la UAM; o sea todas las actividades de la UAM son para distraer a
586				personas, igual enriquecerlos, pero es más como salir de la cotidianidad o sea
587				del ocio, y lo que ustedes hacen no es así, pues nada más algo que les quería
588				comentar: el profesor Javier Sánchez Pozos me dio lógica, y él nos platicó que
589				el proyecto de la UAM era poner las universidades en zonas con población
590				mayoritariamente indígena; entonces por eso la UAM Iztapalapa se puso aquí, y
591				no había habido desde que se fundó, hasta ustedes que estuvieron, alguien
592				interesado por la difusión de la cultura de aquí, entonces pues ojalá que no se
593				quede en proyecto y a ver si hacemos algo después, por lo menos en la
594				cuestión de la enseñanza de la lengua.
595				¿Algún comentario para cerrar, sugerencias, alguna pregunta también?
596	39:51	38	E2	Pues que en lingüística tienen mucha chamba que hacer.
597	39:56	39	I	Soy la única que estudia sociolingüística.
598	40:07	40	E3	Porque igual, lo mismo pasa en la ENAH, antropólogos, arqueólogos no
599				conocen las lenguas de las culturas que están estudiando, nada más tienen
600				algunos indicios entonces, pues igual, no se avanza no se evoluciona en los
601				estudios porque se está repitiendo nada más, entonces la lingüística hay muy
602				
603				

604				pocos estudios. Yo lingüistas conozco que, con trabajos importantes ya
605				conocidos, a Fernando Horcasitas, muy importante con su trabajo de lengua
606				náhuatl, Rémi Siméon, bueno que no es mexicano pero sin embargo vino a
607				hacer un trabajo muy importante en México, un diccionario también muy
608				importante. Carlos Montemayor que no era precisamente un lingüista, pero sin
609				embargo se atribuyó el diccionario de náhuatlismos, pero él sin embargo
610				conocía muy bien el náhuatl así como León Portilla, hombres ambos con
611				conocimientos del latín, del hebreo, de griego y de algunas lenguas modernas
612				pero, tanto Portilla como Montemayor, consideran al náhuatl una de las
613				lenguas más importantes; incluso Fernando Horcasitas dijo en su estudio del
614				teatro náhuatl dijo: “el náhuatl llega a ser superior que el latín, entonces si
615				comparamos las cuatro lenguas muy importantes, la griega, la hebrea, el latín y
616				el náhuatl, pues el náhuatl está vivo todavía” y si así como dice Fernando de
617				Horcasitas, puede ser una lengua superior por sus declinaciones, mejor que el
618				latín, entonces estamos hablando de una lengua extremadamente culta,
619				extremadamente bella para la poesía. Entonces Carlos Montemayor hizo ese
620				libro de náhuatlismos y hay otros estudios, pero sin embargo no hay más, no
621				hay más libros, manuales contemporáneos que nos desmenucen el aprendizaje,
622				que desmenucen las variantes del náhuatl en este caso, eso es en lo que yo
623				estoy preocupado, porque la universidad es motivo, la UAM, la ENAH y no
624				hay nada nuevo, novedoso, digo yo. Y a ver si tú nos arrojas algo.
625	42:46	41	I	Pues espero, a lo mejor y no una descripción de la lengua porque, me dedico
626				más a lo social pero sí, van a ver que sí voy a hacer algo. Gracias ¿Algún
627				comentario?
628	42:55	42	E2	Pues al final, sí ocurre que la universidad se adapta a las necesidades del
629				Estado moderno mexicano y no alcanza a cubrir las expectativas con las
630				cuales fue fundada, ciertamente sí fue creada en una zona periférica donde
631				además la marginalidad era muy marcada y estaba con la necesidad de acercar
632				a las universidades a lugares pobres ¿no? Donde la gente no podía viajar y
633				estudiar. Y finalmente y, si usara un término muy burdo, diría que se “afresó”
634				y se adaptó a también un proyecto extranjerizante, porque sólo el departamento
635				de antropología en este folclorismo suyo y tal vez un poco los mujistas, están
636				interesados en las culturas indígenas. La universidad no ofrece en realidad
637				muchas opciones y posibilidades a gente de origen indígena y pues más bien
638				sí está a favor de ofrecer lo que sirve y lo que está de moda. Se adapta
639				perfectamente a las necesidades de este proyecto nacional, que básicamente es
640				extranjero. Entonces uno ve una multiculturalidad de formas, pero no de
641				contenidos, entonces uno ve diversidad por los departamentos como los
642				uniformes o los rollos en la cabeza, las vertientes ideológicas, pero no hay una
643				unidad, no hay un puente conector y no hay un interés por difundir lenguas
644				indígenas; Zolinteotl tiene entonces este tiempo trabajando y su nuevo
645				proyecto en mente es que logremos fundar un temazcal dentro de la
646				universidad que eso sería, definitivamente, el vehículo más rápido y el más
647				veloz y el más cómodo, a ver, porque a veces es el más cómodo para poder
648				sensibilizar a la comunidad de la universidad. Cuando uno está dentro del
649				temazcal escuchando explicaciones acerca de lo antiguo, la palabra náhuatl, la
650				profundidad metafórica que tiene se va entendiendo a fondo cuál es el asunto,
651				por dónde va el rumbo. Entonces creo que el temazcal sería un vehículo para
652				sensibilizar y para lograr un cierto éxito, como estos otros grupos, pero no
653				aparente, sino de fondo si nuestro interés fuera tener muchas personas y pues
654				estamos en eso, diseñando esa posibilidad y seguramente si logramos hacer
655				que los funcionarios se den cuenta la importancia de la existencia de un grupo
656				como nosotros aquí dentro de la comunidad y nos aprueban un espacio
657				pequeñito, seguro dentro de la escuela, lograremos hacer más de lo que tal vez
658				lo poco que hemos hecho y acercar a más gente a esto y decirles: “mexicanos,
659				dejen de ser más extranjeros en su propia tierra”, van a Europa y ven

660				programas, bueno yo no tengo televisión de cable, pero uno ve programas del
661				Once de este programita que han diseñado de mexicanos en el extranjero y
662				preguntan y bueno: “tú para ti qué es el ser mexicano” y entonces van a
663				lugares comunes y muestran el folclorismo con el que siempre se casan y a mí
664				se me hace muy interesante algún día viajar en el extranjero y que me
665				pregunten bueno “¿Qué hay en México?” Y no me pararían la boca y yo
666				hablaría y hablaría y eso ¿no? Porque hay muchas cosas en el país pero la
667				gente las desconoce y creen que el trepar el veintiuno de marzo a la pirámide
668				del sol y estar ahí levantando las manos ya te integra como a la cultura antigua,
669				o sea hay muchos mitos que a mí me encanta despedazar en las mentes de las
670				personas sobre las leyendas y las mitologías de las explicaciones
671				antropológicas de la historia de nuestro pueblo que, eso, que haya una visión
672				crítica de lo que representan los pueblos indígenas antiguos y tal vez los
673				actuales y... pero bueno, creo es lo que pasa en la universidad, no hay una
674				pluriculturalidad real, lo hay a nivel intelectual, pero creo que todavía
675				seguimos o seguiremos cargando incluso a este nivel que se supone
676				deberíamos de ser más críticos universitarios: esta confusión del origen, esta
677				confusión de la identidad, esta confusión de qué es lo que te hace ser
678				mexicano, como esas personas que andan en el extranjero y no saben más de
679				tres cosas y ya y quieren conocer otros países y eso es interesante, quieren
680				conocer los países a bien, sin haber podido conocer antes el suyo. La pregunta
681				de oro ¿A dónde te gustaría viajar? Y yo les digo: “¿por qué no México, por
682				qué no al desierto de Sonora o al de San Luis Potosí, donde todavía hay
683				comunidades indígenas?” donde uno llega y en realidad con tu rollo chilango
684				te das cuenta que no sabes nada de lo que ellos saben en esa región, todo lo que
685				te pueden explicar.
686	25:06	43	I	Pues muchísimas gracias.

Transcripción pragmática de las entrevistas individuales realizadas a jornaleros de Huajicori, Nayarit durante los ‘Foros de Consulta para reformar la Ley General de Educación’ en 2011 por CDI-INALI

Investigador: Emma Ortega

Entrevistado: Anónimo

Lugar: Huajicori, Nayarit

Fecha: 18 de octubre de 2011

Nº grabación: 7

I	t	T	A	Texto
1	00:03	1	I	Bueno, eh, la coloco aquí para que se escuche, si gusta decirme su nombre lo puede hacer, este, o con que me diga su ocupación, eh me ayudaría mucho, entonces este ¿me podría decir a qué se dedica?
2				
3				
4	00:16	2	E	Soy ganadero.
5	00:17	3	I	Sí.
6	00:20	4	E	Me dedico a la cría de ganado.
7	00:22	5	I	¿Y cómo se...? ¿Qué interés tuvo por asistir a esta consulta?
8	00:27	6	E	Bueno el interés en nuestra micro región siempre ha sido la educación, porque nosotros decimos desde un principio que un pueblo bien educado, bien alimentado y sano es un pueblo que va a echar raíz ,(...) andar desde que tenía veintitantos años, haciendo movimientos destinados a la educación, y gracias a ello viajamos y en el setenta y tantos fundamos el primer (...)¿por qué? porque nosotros en aquel tiempo estudiábamos, porque nosotros nos asalta el rio acá en poniente , quedamos aislados en tiempo de aguas y nosotros queríamos una escuela de organización completa ¿cómo lograrlo? Cuando fuimos a gobernación ¿qué nos dijo el gobernador? ustedes muéstranme una población de más doscientos alumnos y ahí tienen su escuela de organización completa, era decir que no, ah pero alguien por ahí ya había oído aumentar los albergues y dijo: ya tengo la solución de San Andrés Milpilla, ¿cómo? albergues
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21	1:50	7	I	Perfecto .
22	1:51	8	E	Sí, por eso me nace la opinión de decir la participación y la aportación es muy importantísima, está, como dijo el gobernador, estamos dispuestos a quitarles un albergue, a ver si la hacen, pues ahí van mis soldados y ya contábamos con una (...) que nos facilitó las cosas, ahora verás, cuando te platico, un avión viejísimo de la segunda guerra mundial y ese nos echaba viajes diario, en eso se (¿agarraron?) las..., toda la estructura metálica del albergue y se empezó a construir, entonces ese es mi interés por la educación
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29	2:33	9	I	¿Para usted significa desarrollo?
30	2:35	10	E	Aja, desde luego.
31	2:38	11	I	Pero pus...entonces eh ahora que hablamos sobre la ley general de derechos... de educación, ¿de qué modo cree usted que se podría modificar, eh?
32				
33				
34	2:51	12	E	No es fácil, no es fácil, porque nosotros estamos convencidos de que a nuestro gobierno no le conviene tener un un un pueblo bien desarrollado, un pueblo bien desarrollado no se deja manejar, tiene que tenerlo desorganizado, medio con hambre y a ese si lo puede uste’ manejar, entonces por eso no es muy fácil lograrlo pero tampoco es imposible, yo siempre he hablado de organización, seamos pueblo y gobierno pueden hacer muchas cosas en el municipio o en el estado y en todo México, pero si no nos organizamos no.
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42	3:38	13	I	¿Para usted es un asunto de las instituciones o tiene que ver más con la conciencia de la gente? o ¿qué cree usted que en realidad sea lo que está influyendo para que...?
43				
44				

45	3:50	14	E	La desorganización.
46	3:51	15	I	La desorganización.
47	3:52	16	E	Somos un pueblo desorganizado, cuando el pueblo se organice, entonces va a lograr todo, yo tenía mis chiquillos en secundaria, en telesecundaria en Cucharas, en Mineral de Cucharas, a ocho kilómetros, hablábamos de una escuela, ya en el ejido había conseguido el lugar para escuela pero...
48				terminaron mis chiquillos, salieron a otra parte a estudiar entonces ya deje de ir ahí, ¿cómo quedó? hasta ahí donde yo llegué, hasta ahí quedó, con el terreno ya conseguido, con el acta para empezar la construcción de la escuela,
49				hasta ahí quedó, ¿qué pasa ahí? la gente no está organizada, no tiene interés,
50				tons cuando nos organicemos logremos todo.
51	4:40	17	I	Interés, perfecto, eh, usted con lo que vio de esta educación que ha recibido,
52				¿qué, qué cambios le haría? para lograr este objetivo de organización o de conciencia, ¿qué cambios le haría usted, a los aprendizajes que se están impartiendo en las escuelas? ¿Qué sugeriría usted?
53				
54	5:02	18	E	Más talleres.
55	5:03	19	I	Perdón
56	5:04	20	E	Más talleres.
57	5:05	21	I	Más talleres.
58	5:06	22	E	¿¡Mmm? más invitación, hay personas que son muy influyentes en las localidades, (...) todas esas gentes que son influyentes allá en las localidades y en las comunidades completas, es que se avanza rápido, pero sí estamos dejando allá, esto no va avanzar, son celosos los indios y tienen toda la razón del mundo, nosotros los, nosotros los mestizos, lo voy a volver a decir, ya lo he dicho muchas veces, estamos hablando que en nuestro país tenemos más de seseita y tantas etnias, quiere decir que tenemos presencia en todo el país, los indígenas, ¿pero qué pasa? yo lo he dicho muchas veces, lo voy a volver a decir, los auténticos dueños del suelo del territorio mexicano son los indígenas, nosotros los mestizos somos invasores y no conforme con ello, depredadores.
59	6:18	23	I	Totalmente de acuerdo, sí, ahora, la participación en la organización de la que usted nos habla ¿cómo debería de ser? para lograr un cambio en la educación como primer paso, digamos, ¿cómo debiera ser esa participación?
60	6:38	24	E	Debe ser... equitativa.
61	6:39	25	I	¿Cómo perdón?
62	6:40	26	E	Equitativa
63	6:42	27	I	Equitativa, ¡ay perdón!
64	6:45	28	E	Porque muchos confunden proporcional a equidad y son dos cosas muy distintas, entonces hay que entender lo que es equidad y lo que es proporción
65	6:57	29	I	¿Para usted qué diferencia hay?
66	6:59	30	E	Mucha, mucha porque en la equidad hay que tratarlos a todos igual y en la proporción no, hay que darle de acuerdo a como te corresponde.
67	7:09	31	I	Ah ya.
68	7:10	32	E	Esa es la gran diferencia, entre equidad y proporción.
69	7:15	33	I	Yaquí en México...
70	7:15	34	E	Dicen: esto se va a repartir equitativamente, se oye muchas palabras, se oye muchas veces esas palabras, pero no ha sido así.
71	7:25	35	I	En México ¿qué es lo que más se ve? La proporción y en la educación, ¿considera qué es igual?
72	7:35	36	E	¡Noooo! si así nos la dieran, qué va, (risas), estuviéramos a toda madre, allá allá, escuché una gente que hablaban de discriminación, tonces que eso es lo importante pues de lograr, que si se logra hacer que nosotros tengamos personal capacitado, vamos a avanzar, pero mientras no tengamos personal capacitado, no vamos a avanzar.
73	8:12	37	I	Pues creo que sí estuvo bien la aportación que hubo, de todos, ¿alguna sugerencia para este proceso de consulta?, eh, ¿usted lo modificaría?, eh,
74				

101				¿llevaría a cabo otra, otra modalidad para acercarse a las personas?, ¿otro modo de platicar con ellos que se le ocurra? No, yo pienso que se debe de seguir el mismo ritmo, los pasos a seguir se van dando, nosotros mismos si ya en el siguiente taller vamos a ver qué es lo que nos está faltando, si vamos bien o está faltando algo, los pasos van a ir exigiendo la... el ritmo.
102				
103	8:35	38	E	
104				
105				
106				

Investigador: Emma Ortega

Entrevistado: Anónimo

Lugar: Huajicori, Nayarit

Fecha: 18 de octubre de 2011

Nº grabación: 8

I	t	T	A	Texto
1	00:01	1	I	Bueno, eh, si gusta puede ser anónima, este nada más...
2	00:04	2	E	¿Cómo?
3	00:05	3	I	Sí, si gusta no me diga su nombre, este y, y...
4	00:07	4	E	Nomás vaya haciéndome las preguntas y yo le voy contestando.
5	00:11	5	I	Sí, yo le pregunto, usted me contesta ¿a qué se dedica usted?
6	00:15	6	E	Pues a la agricultura y a veces a trabajar así en... ¿cómo le dicen?, maquinaria pesada.
7				
8	00:25	7	I	En maquinaria pesada, y ¿cuál fue su interés en venir a la consulta?
9	00:29	8	E	Pues pa' darme cuenta sobre el... porque me interesa pues el rescate de las lenguas maternas.
10				
11	00:40	9	I	¿Sí?
12	00:41	10	E	Usos y costumbres, todo eso.
13	00:44	11	I	¿Usted habla el tepehuano? ¿O lo entiende?
14	00:45	12	E	Lo entiendo nada más.
15	00:47	13	I	¿Sí?
16	00:49	14	E	Como un cincuenta por ciento, más o menos lo entiendo.
17	00:52	15	I	Lo entiende.
18	00:54	16	E	Pertenezco allí a la comunidad de San Andrés Milpilla.
19	00:57	17	I	San Andrés Milpilla.
20	00:58	18	E	San Andrés Milpilla.
21	1:02	19	I	Ah ya.
22	1:05	20	E	Me pareció muy bien el, pues de que, o sea el interés que le está poniendo también el gobierno ¿verdad?
23				
24	1:14	21	I	Sí: es algo que casi no, no conoce la gente.
25	1:17	22	E	Muy poco, bueno pues más antes no, no había esa participación ¿Verdad? o esas, ese tipo de de... información pa' la misma gente ¿verdad?
26				
27	1:29	23	I	Sí.
28		24	E	Ahora ya le han puesto más... se han empeñado más por los pueblos en desarrollo.
29				
30	1:32	25	I	Sí, es algo que le quería yo preguntar a, a usted, eh, bueno les leyeron algunos fragmentos de la ley general de educación.
31				
32	1:37	26	E	Mnjú.
33	1:38	27	I	De acuerdo a lo que usted escucho ¿cree que se podría modificar?
34	1:52	28	E	Pues sí, pues si un tanto a lo mejor sí, fíjate, así como pues se ve que le están dando más... participación verdad, al indígena, yo tanteo que posiblemente si en cuestión por ejemplo de... eso de, de los maestros, yo pienso que necesitaría el mismo gobierno o sea desde México, exigirles a la Secretaría de Educación Pública que, que como des... quiero decirle que: que se sienten los maestros más comprometidos, en primer lugar a aprender ellos porque los juntan con los escuelantes, porque en una ocasión vivía un señor que se
35				
36				
37				
38				
39				
40				

41				llamaba Agustín Castañeda que fue un líder y él les consiguió muchas becas a
42				algunos de los maestros y les consiguió plazas con la condición de que se
43				enseñaran a hablar pa' que enseñaran a los niños.
44	3:08	29	I	Ah mire...
45	3:10	30	E	De eso me di cuenta yo pues verdá, porque más o menos son de mi edad los
46				maestros y les dijo: "Iren les voy a conseguir plaza con una condición", les
47				dijo, "de que ustedes se enseñen a hablar el tepehuano pa' que les enseñen a
48				los niños", para eso son maestros bilingües" les dijo...
49	3:32	31	I	Pues sí
50	3:34	32	E	Entonces, pues cosa que nunca se llevó acabo eso ve'a, a ellos, pues él faltó y a
51				ellos se les olvidó, se les olvidó el compromiso que había pues, él era un señor
52				pues que se... quería que de su comunidad pues sobresaliera
53	3:54	33	I	Conservara su lengua también, ah ya.
54	3:58	34	E	Entonces, quién quita y ahora con el apoyo del gobierno y luego la
55				participación de nosotros los padres de familia, verdá, bueno, pues ojala y
56				logremos respetar.
57	4:14	35	I	¿Qué cambio cree usted que se debería hacer en, en las instituciones? De
58				acuerdo a lo que vio en la consulta y a todo lo que, de lo que se enteró hoy
59				¿Qué cambio...?
60	4:26	36	E	Yo pienso que sería cuestión de que hubiera oportunidad de que hubiera gente
61				indígena allí en las instituciones, ¿verdá?, que correspondan a esto para que:
62				pos ellos sean los portavoces ¿verdá?, inmediatos para dar a conocer a las
63				comunidades todo lo que... pienso yo que eso sería una cosa y luego pues que
64				dieran, que dieran chance así el mismo gobierno, pues de que pos, pos tenga
65				personal ¿verdá? de algunas comunidades sobretodo, como aquí.
66	5:16	37	I	Que representen
67	5:17	38	E	Que estén representando al pueblo ¿verdá?
68	5:20	39	I	Totalmente de acuerdo.
69	5:21	40	E	Porque la verdad han estado olvidadas estas comunidades que son las que
70				están por las orillas allá donde colindan Durango y eso ¿verdá? otros estados
71				vecinos, pues están en el olvido las comunidades.
72	5:37	41	I	¿Y en la educación?
73	5:39	42	E	No pues igual oiga, hay escuelantes que salen con muy buenas calificaciones
74				pero a veces la mayoría de las veces por falta de recursos, pues no pueden salir
75				a otros, a otras escuelas más superiores ¿no?
76	6:00	43	I	Ah ya, y usted, usted cómo ve que anda el conocimiento que les imparten en la
77				escuela a los muchachos, ¿cree usted que necesitan otro tipo de enseñanza? o
78				¿qué, qué agregaría usted a la...?
79	6:12	44	E	En cuestión ¿de, de...?
80	6:14	45	I	De conocimiento, de aprendizaje, de respecto a su cultura.
81	6:18	46	E	Pues yo pienso que... que sería, sería cuestión de que los mismos maestros
82				pues le dieran un... pus no sé... les hicieran, les estuvieran enseñando,
83				platicándoles más seguido ¿verda'?, pero que siempre que ellos se interesaran
84				verdá, pues...
85	6:42	47	I	¿Los muchachos?
86	6:43	48	E	O sea los maestros también que pusieran algo de su parte pues, inspiren a los
87				alumnos, hacerles ver por qué es bueno verdá y porque, o sea las ventajas que
88				hay ve'a, eh... sí las ventajas ve'a, ya ve que pus ahorita los maestros o un
89				escuelante que habla las dos lenguas, luego la lengua materna pero tiene más
90				posibilidades verdá, de poder agarrar un trabajo.
91	7:12	49	I	Sí.
92	7:13	50	E	Que los que no hablan...
93	7:15	51	I	Y en este sentido de la participación que platicábamos, ¿usted cómo cree que
94				debe de ser? ¿Estuvo de acuerdo en lo que se dijo? o ¿cree qué debe ser de un
95				modo diferente?
96	7:26	52	E	No, yo fui muy de acuerdo, pues sí me pareció muy bien todo.

97	7:31	53	I	¿Lo que se mencionó?
98	7:32	54	E	Sí. (interrumpen)
99	7:35	55	I	¡Ay! Creí que ya se iban (risa), si porque ay... Entonces ¿cree usted que debe ser eh, una participación como usted dice con representantes? O ¿que entre la comunidad se ayude?, ¿cómo cree que deba ser?
100				
101				
102	7:52	56	E	No pus así con representantes, bueno pues así, ya pus hay más chanza de que... por ejemplo hay apoyos que a veces los pueblos indígenas ni cuentan se dan de que apoyos puedan...
103				
104				
105	8:11	57	I	Hacer...
106	8:12	58	E	Llegar a las comunidades
107				Mmm...
108				Y es que a veces pues falta de conocimiento de, de, como está, no hay participación casi... del personal de acá verdad.
109				
110	8:33	59	I	De información,
111	8:34	60	E	Y (...) sí es que, antes a ahora pus sí...ya les de, bueno pus ya están, están más constantes...
112				
113	8:44	61	I	¿Se va ir con ellos usted?
114	8:45	62	E	No.
115	8:46	63	I	Ah perdón, sí.
116	8:48	64	E	No, no
117	8:50	66		¿Cómo se enteró sobre la consulta? ¿Le avisaron?
118	8:51	67	I	¿De esto?
119	8:53	68	E	Sí.
120	8:54	69	I	Mire yo andaba, fui a un mandadito a Caponeta y me vine de allá y ahorita ya me vine a esto y ya me comentó y ya me quedé a escuchar.
121				
122	9:04	70	E	Fíjese porque iban a ser como treinta personas y resultó que fueron más, casi el... casi cincuenta creo.
123				
124	9:08	71	I	Sí yo creo que sí.
125	9:10	72	E	Y me dio mucho gusto ver eso.
126	9:14	73	I	No sí, por eso, pos dije me voy a quedar pues...
127	9:17	74	E	Usted si tiene el interés...
128	9:19			Sí pues sí.
129	9:21	75	I	Creo que le hablan, ja, sí a usted ...
130	9:24	76	E	¿A mí?
131	9:26	77		Ah ya, hasta luego, pues pus creo que es una labor bien importante que usted haya decidido asistir.
132				
133	9:34	78	E	Sí, pues es que se está haciendo un diagnóstico allá no sé si ya le comentó.
134	9:39	79	I	Sí.
135	9:40	80	E	En ese curso taller pues que se llevó a cabo allá, se nombraron unos representantes de... por ejemplo uno de cultural dos de cada uno, otro de
136		81	I	agraria, otro del ...
137		82	E	
138	10:04	83	I	¿De educación también?
139	10:05	84	E	De educación y así pues, y de esos yo formo parte de uno de lo cultural...
140	10:11	85	I	¡Aaah!
141	10:12	86	E	Entonces aquí casi se habló lo mismo...
142	10:15	87	I	Sí, sí, sí, sí, ¿usted fue quién me dijo que necesitaba,...bueno que quería que le enviara los archivos?, bueno creo que no ¿verdad? porque si quiere le puedo mandar tratados y cosas así, pero es que es el problema que tenemos de la comunicación
143				
144				
145				
146	10:30	88	E	¡Heey! no pus no hay comunicación de...
147	10:31	89	I	Sí.
148	10:34	91	E	No yo no, ¿le pidieron algunas?
149	10:40	92	I	¿A mí?
150	10:41	93	E	¿Copias o qué de todo?



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**EVENTOS REFLEXIVOS A FAVOR DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO:
ESBOZO DE UNA POLÍTICA INTERCULTURAL DEL LENGUAJE DESDE LA RA-
CIONALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA**

TESIS
QUE PRESENTA

**EMMA HILDA ORTEGA RODRÍGUEZ
MATRÍCULA: 210382448**

PARA OPTAR AL GRADO DE

**DOCTORA EN HUMANIDADES
(LÍNEA DE LINGÜÍSTICA)**

DIRECTOR: DR. HÉCTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ

**JURADO: DR. MARIO ENRIQUE LÓPEZ GOPAR
DR. ROBERT LEAVITT**

IZTAPALAPA, D.F., JUNIO DE 2013