



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

PROCESOS IDENTITARIOS EN TORNO A LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES
INDÍGENAS EN LA UNAM EN EL TRÁNSITO DEL BACHILLERATO A LA
LICENCIATURA: SUJETOS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

BEATRIZ RAMÍREZ RUBIO

ASESORA: DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO



Ciudad Universitaria, marzo de 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A la memoria de mis padres, Manuel y Olimpia quienes me enseñaron a soñar, a perseverar y a mantener la esperanza; a Donaciano, por todo su apoyo y comprensión; a mis hijos, Israel y Mónica por contagiarme su entusiasmo por la vida; a mis hermanos Lino, Arnulfo y José, por el cariño que siempre me han brindado, también a mi hermana Martha, que a la distancia me acompaña.

A la UNAM, a mis maestros y maestras, a mis alumnos y a los profesores y alumnos que me permitieron compartir sus vivencias.

A mi asesora, Dra. Patricia Medina Melgarejo, por su apoyo y guía para continuar la búsqueda.

A mis lectores y sinodales por sus observaciones y sugerencias:

Dra. Concepción Barrón Tirado,

Mtra. Martha Corenstein Zaslav,

Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce,

Dr. Juan Manuel Piña Osorio.

Agradezco también a quienes contribuyeron en la realización de esta tesis, a la Dra. Rosa Nidia Buenfil; a la Dra. Martha Franco, compañera durante el doctorado, a las profesoras Adriana Fernández de Lara Banuet, Clara Huarte Hernández y Gisela Rivera Hernández, mis compañeras del CCH, a las profesoras Isabel Cancino y Pilar Chehín, quienes me dieron ánimos para concluirla; a Emilio Alejandro Ramírez Acosta y a Jaime Rivera Sánchez por su apoyo en la revisión de estilo.

A todos ellos mi sincera gratitud.

ÍNDICE

Introducción	7
---------------------	----------

Capítulo 1

Supuestos teóricos y metodológicos: un acercamiento a la educación superior y media superior desde las políticas educativas para la población indígena

1.1	El objeto de estudio	15
1.2	Acercamiento teórico-conceptual	19
1.2.1	La interculturalidad en el marco de la educación indígena	22
1.2.2	La identidad étnica en el marco de la configuración del Estado nación: procesos de etnicización y racismo	25
1.3	Problematización en el contexto institucional de la investigación: estudiantes indígenas en educación media superior y superior	31
1.4	Una mirada a través de mi historia personal	33
1.5	De los supuestos y preguntas de investigación	37
1.5.1	Objetivos de la investigación	38
1.6	Acercamiento al estado de conocimiento	39
1.7	Perspectivas metodológicas	40
1.7.1	Etapas de la investigación	43
1.7.2	Estructura de la tesis	44

Capítulo 2

Políticas educativas para la población indígena en el contexto urbano: educación intercultural en la última década en el Distrito Federal

2.1	La escolarización indígena: antecedentes de su gestación	45
2.2	Servicios educativos para la población indígena en el DF	54
2.2.1	Situación educativa actual de la población indígena: estimaciones de la población indígena en el DF	56

2.2.2	Población indígena en el DF, distribución por delegaciones, edades, escolaridad, género y migración.	59
2.2.3	Distribución de la población indígena en edad escolar	61
2.2.4	Exclusión escolar y género	68
2.2.5	Migración indígena	72
2.3	La formación de estudiantes indígenas en educación media superior y superior: modelos educativos y formas de la interculturalidad en la última década	75
2.4	Bachilleratos y educación superior en el Distrito Federal: modalidades y currículum	89
2.5	Formación de estudiantes indígenas en el bachillerato y la licenciatura en la UNAM: el Programa México Nación Multicultural	103

Capítulo 3

Análisis de la base de datos: en torno a una definición identitaria de la población indígena en el CCH, UNAM

3.1	La población estudiantil del CCH: las reformas educativas y su impacto en la matrícula, ingreso y egreso	106
3.2	De la selección de informantes al análisis estadístico y descriptivo de la población estudiantil del CCH edad, género, estado civil, participación social	110
3.3	Identificadores de lengua: identificación indígena y no indígena	118
3.3.1	Significados de interculturalidad de los alumnos	122
3.4	La elección de carrera: opciones, tránsito continuidad y rezago	124
3.4.1	El examen de admisión: pago al mérito	133
3.5	De la selección de informantes al análisis estadístico y descriptivo de los profesores del CCH edad, género, estado civil, participación social	136
3.6	Identificadores de lengua: identificación indígena y no indígena	142
3.7	Profesión y formación profesional como opción de ingreso al CCH	145
3.7.1	Ingreso y permanencia actual	147
3.7.2	Categoría académica y condiciones laborales: la docencia por horas o de	149

	tiempo completo	
3.8	Migración y condición étnica: proceso de etnicización	154
	Cierre de capítulo	154

Capítulo 4

Un acercamiento a las formas de ser estudiante en el CCH desde su configuración étnica

4.1	Espacio de indagación: los informantes y el proceso de selección	157
4.2.	Procesos identitarios de los estudiantes indígenas del CCH: identificación desde el perfil académico definido por la institución	159
4.3	Los estudiantes indígenas del CCH y el uso de las lenguas indígenas en el contexto urbano: migración, territorio y lengua	168
4.4	Los estudiantes indígenas en el momento de la elección profesional en el tránsito del bachillerato a la licenciatura: identidad e identificación	186
4.5	Concepción de interculturalidad de los estudiantes del CCH desde el uso del término cultura en la tensión de lo colonial y lo moderno	198

Capítulo 5

Formas de ser docente frente al reconocimiento de la configuración étnica de sus alumnos

5.1	Espacio de indagación: los informantes y el proceso de selección	203
5.2	Los profesores del CCH: identificación desde el perfil académico definido por la institución	203
5.3	Los profesores del CCH: procesos identitarios desde las redes de pertenencia: condición étnica y lingüística, trabajo y migración	209
5.4	Formas de ser profesor en el CCH durante las reformas educativas: tensión entre la práctica pedagógica cotidiana y la relación enseñanza aprendizaje	211
5.5	Concepciones de interculturalidad: formaciones discursivas en la configuración étnica de la población indígena	228

Capítulo 6

Políticas de escolarización indígena a través de los sujetos en el contexto situado del CCH, UNAM

6.1	Los discursos de la interculturalidad en el Plan de Estudios del CCH	232
6.2	Políticas lingüísticas en el plan de estudios del CCH: sujeto institucional y currículo	235
6.2.1.	Emergencia de la lengua española en la configuración del sujeto colonial	237
6.3	Políticas lingüísticas desde el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas: tensión entre la oralidad y la lectura.	242
	Conclusiones	245
	Bibliografía	252
	Anexos y cuadros	265

Introducción

La educación indígena desde el tiempo de la colonia ha sido un campo de tensión entre el conocimiento indígena y no indígena, basado en el pensamiento occidental. Este pensamiento se ha impuesto a la educación para los pueblos indígenas, en términos de lo que deben saber. De esta división resulta un esquema en el que las particularidades de cada uno de los pueblos sometidos pasan a un segundo término y pierden significación, porque la única distinción fundamental es la que hace de todos ellos los “otros”. Las políticas educativas las han definido principalmente, quienes dirigen la estructura del sistema educativo, deciden el marco jurídico, el tipo de institución y nivel, las fuentes de financiamiento, perfiles de ingreso, así como el qué y el cómo de la transmisión del conocimiento, entre otros aspectos.

Las políticas educativas que se resuelven y legislan, por lo general, desde la ciudad de México, ignoran en su planeación la presencia de la población indígena, que está conformada por los pueblos originarios y la inmigración de los indígenas que provienen de distintos lugares del país. De este modo, la ciudad de México llega a ser el centro urbano con mayor población indígena en América Latina. Sin embargo, en ninguna de las 16 delegaciones del Distrito Federal se observa la modalidad de primaria indígena, lo mismo ocurre con la educación media superior y superior para la población indígena en el DF; A pesar del reconocimiento constitucional de la pluralidad étnica y cultural de la nación mexicana, de una propuesta educativa con enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las pueblos indígenas, iniciada en el sexenio pasado (2000-2006), si bien, se han creado bachilleratos y universidades interculturales para algunos estados en los que habitan grandes sectores de población indígena, la escolaridad de los estudiantes de origen indígena ocurre principalmente en lo que se ha llamado escuela general. Del mismo modo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha ocupado de la formación de estudiantes indígenas en el marco del “Programa Universitario México Nación Multicultural” (PUMNM), con el Sistema de Becas para estudiantes indígenas y la materia optativa “México Nación Multicultural”, cuyo objetivo central es ofrecer a los estudiantes de la UNAM un panorama de la situación actual de los

pueblos étnicos, la diversidad cultural, y los nuevos esfuerzos por construir una nueva nación. Sin embargo, la propuesta se reduce a una cuestión de difusión cultural, además de un apoyo económico.

Frente a las formas señaladas de escolarización indígena, se observa que el uso de la lengua española es indispensable para tener acceso a la escuela, así, la desigualdad se acentúa para quienes no la hablan. La inasistencia y la deserción de la población hablante de lenguas indígenas es muy alta comparada con la población que habla español. De acuerdo con los datos que registra el INEGI (2000), la inasistencia, en lo que se refiere a la población indígena, es de 22%, frente a 4.16% de inasistencia de la población que sólo habla español.

La propuesta de las políticas educativas orientadas al reconocimiento y a la inclusión de la diversidad cultural de la población indígena ha propiciado que el estudio y la investigación sobre los conceptos de pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad estén aumentando gradualmente en el ámbito institucional y en el académico. Sin embargo, la dificultad para establecer una definición para estos conceptos reside en la multiplicidad de sentidos que tienen, además de la perspectiva desde la que se abordan. Los discursos que han surgido en las últimas tres décadas proceden de movimientos sociales tanto multiculturalistas como de los pueblos indígenas, que demandan una educación y un reconocimiento a la diferencia cultural, entre otros aspectos.

De aquí, que se observen dos tendencias interpretativas de lo intercultural: por un lado, la que considera que las situaciones de interculturalidad pueden dar lugar a asimetrías y situaciones de conflictos, y por otro lado, la que concibe a la interculturalidad como el establecimiento de relaciones armónicas entre culturas. Esta última postura es la que, generalmente, se traduce en orientaciones curriculares para los estudios étnicos en un discurso de reciprocidad y consenso. Sin embargo, dada la procedencia de la noción de interculturalidad, marcada por la problemática de los países europeos, norteamericanos y canadienses, y los diversos sentidos que ha adquirido durante su tránsito a América Latina y en particular a México, los enfoques interculturales que se proponen no pueden dar cuenta de dos fenómenos cruciales (Yanes, 2004: 192): 1) la construcción de un nuevo

sujeto: los pueblos indígenas, con demandas de derechos políticos de carácter colectivo que implican procesos de transformación jurídica e institucional; y 2) el hecho de que nuestra diversidad cultural se asienta en la existencia de pueblos indígenas preexistentes al Estado nacional.

Por lo tanto, en países como México, la diversidad cultural no es asunto de minorías o de migrantes, sino de derechos de los pueblos excluidos del pacto social que ha regido a México y de la estructura de poder que expresan las instituciones. De acuerdo con Dietz (2008: 4), esta situación parte del señalamiento de la ambigüedad del término y del problema que implica su desplazamiento¹ a la noción de diferencia, la cual tiende a distinguir con nitidez características o indicadores, y que se está sustituyendo por la noción de diversidad, que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana. Así, la diversidad se ha considerado como problema, reto, como un recurso, y por último, como un derecho. En este contexto, consideramos, que si bien los programas con enfoque intercultural han intentado incluir a la población indígena, el resultado ha sido excluyente al no aceptar la diferencia cultural dentro del ámbito de su hegemonía: el derecho que se otorga a esos “otros” es parecerse al nosotros definido por el mismo proyecto educativo (Bartolomé, 2000: 160). En estos términos, resulta importante referirse a las relaciones entre la política como práctica articuladora constituyente de posiciones de sujeto y de subjetividades, así como a la diferencia étnica no como un fenómeno natural inmanente a la condición biológica o cultural, sino históricamente localizado y que se ha producido por un arduo proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio de lo social y lo educativo (Restrepo, 2004: 28).

¹ El desplazamiento alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes. En términos estrictos alude al reenvío de una carga de energía de un objeto a otro y en el campo del análisis del discurso, de manera semejante alude al tránsito, circulación, remisión, transferencia, paso de una carga significativa de un significante a otro y en caso de la teoría política, alude a la circulación de significados de una fuerza política a otra (Buenfil, 2004: 279).

Desde el planteamiento descrito, esta investigación tiene el propósito de indagar sobre los *Procesos identitarios en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM en el tránsito del bachillerato a la licenciatura: sujetos y prácticas institucionales*. Este trabajo parte de un proyecto inscrito en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) cuyo tema general es *La formación de profesionales indígenas en México: estudio diagnóstico en regiones multiculturales. Desafíos de una pedagogía para todos*, coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo, desde la línea de investigación que se enmarca en la teoría crítica de la educación y la pedagogía intercultural crítica.²

El objeto de estudio de este trabajo considera como eje principal la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en el contexto urbano. Para iniciar, se asume que las políticas educativas diferenciadas han ignorado y puesto bajo condiciones de invisibilidad la considerable presencia de población indígena que habita en la ciudad de México. En la formulación de los objetivos de investigación se consideraron seis, uno para cada capítulo, con el propósito de organizar la tesis en torno a dos dimensiones: 1) la que está relacionada con las políticas educativas para la población indígena, y 2) la que se relaciona con los procesos de subjetivación en la configuración de las identidades étnicas.

Para tal efecto, la propuesta teórico-metodológica de este trabajo, se aborda desde una perspectiva cualitativa de carácter constructivista-interpretativo: la encuesta y las entrevistas como una herramienta metodológica que permite construir desde diferentes niveles de aproximación: textos biográficos, transcripción, análisis e

² Desde esta concepción, se distingue entre una pedagogía crítica y una pedagogía intercultural crítica: en toda pedagogía crítica se considera al sujeto desde su historicidad, por lo que, en su reconstrucción “se plantea la experiencia histórica no como simple vivencia susceptible de reflexión, sino como espacio de objetivación del propio sujeto” (Zemelman, 1992:12). De este modo, toda pedagogía crítica tiene un sentido intercultural, ya que la situación de contacto con el “otro” se hace evidente en el proceso de reconstrucción. En cuanto a la pedagogía intercultural, ésta no siempre resulta crítica. Ello depende de la posición del sujeto; así, una pedagogía intercultural resulta crítica, cuando el sujeto social se ubica en términos étnico-políticos en los que la lengua, la historia y el territorio son referentes de identidad para la reconstrucción del sujeto social.

interpretación (Medina, 2000; Erickson, 1989; Bertely 2000; Ricoeur, 1999; Pérez Gómez, 1998; Zemelman, 1992); el análisis político del discurso como herramienta analítica para dar cuenta de los procesos de formación y modos de subjetivación de los sujetos, la forma cómo se construye la hegemonía, la inclusión y la exclusión (Laclau y Mouffe, 2004; Torfing, 2004; Foucault, 2002; Buenfil, 2008). A través de esta propuesta, se intenta dar cuenta de ¿quiénes son los estudiantes indígenas del CCH?, pregunta central de este trabajo.

El espacio a indagar se ubica en El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, el cual es una institución educativa de nivel medio superior que pertenece a uno de los dos subsistemas del bachillerato universitario, el otro corresponde a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). El bachillerato que ofrece la UNAM es de carácter propedéutico y general, tiene una posición intermedia entre la secundaria y los estudios universitarios en el sistema educativo nacional. El CCH está conformado por una Dirección General y cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Vallejo y Sur; atiende a una población estudiantil de 56,602 alumnos (ciclo escolar 2007-2008) distribuidos en sus cinco planteles. Cada plantel atiende a 216 grupos, en dos turnos: matutino y vespertino.

El trabajo de campo se realizó en tres etapas de investigación mediante la aplicación de encuestas y entrevistas. Previo a la aplicación de la primera encuesta, al inicio del ciclo escolar 2006-2007, se realizó un sondeo del número de grupos de quinto semestre en cada uno de los cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo; el promedio fue de 75 grupos por plantel con 50 alumnos en lista por cada grupo, aproximadamente 18,750 alumnos. De este acercamiento, se eligió encuestar al 25% de los grupos de los planteles CCH Oriente y CCH Vallejo. El plantel Oriente registró 72 grupos y el Vallejo 80. Así, en la primera etapa, la encuesta se aplicó a 18 grupos del CCH Oriente y 20 grupos del CCH Vallejo; la población total que respondió la encuesta resultó de 1,063 alumnos. La siguiente etapa se inició después de localizar a los alumnos que indicaron conocer o hablar una lengua indígena. Una vez que se ubicaron, se logró que 24 estudiantes respondieran la Encuesta II, que también se aplicó a 12 profesores de estos

mismos planteles; de aquí, se continuó con la tercera etapa, que consistió en una serie de entrevistas a los alumnos y a los profesores.

Una vez que se realizó el trabajo de campo, se inició el desarrollo del capitulado de la tesis, cuya estructura se organiza en seis capítulos, a cada uno le corresponde un objetivo y un supuesto, además de las preguntas de investigación. De acuerdo con lo señalado, la estructura de la tesis se organiza en seis capítulos: el Capítulo 1, “Supuestos teóricos y metodológicos: un acercamiento a la educación superior y media superior desde las políticas educativas para la población indígena”, parte del supuesto desde el cual se asume, que las políticas educativas diferenciadas, que se han planeado para la educación indígena han ignorado y puesto bajo condiciones de invisibilidad la considerable presencia de población indígena que habita en la ciudad de México. En el Capítulo 2, “Políticas educativas para la población indígena en el contexto urbano: educación intercultural en la última década”, se asume que los estudiantes indígenas en el contexto urbano asisten a la escuela general o convencional, de aquí que el eje central de este capítulo sea la indagación sobre la escolarización de la población indígena en el contexto urbano. El Capítulo 3 “Análisis de la base de datos en torno a una definición identitaria de la población indígena en el CCH, UNAM”, parte del supuesto desde el cual se asume que la presencia de la población indígena en el CCH, UNAM está bajo condiciones de invisibilidad. En este capítulo se realiza el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a 1,063 estudiantes y a diez profesores del CCH. La información se analiza en términos de estadística, descripción e interpretación de los datos. En relación con los profesores se intenta dar cuenta de su perfil profesional, su ingreso al CCH y su situación académica actual. En el Capítulo 4 “Un acercamiento a las formas de ser estudiante en el CCH desde su configuración étnica”, parte del supuesto: los estudiantes indígenas del CCH, UNAM adoptan diferentes formas de ser estudiante. En este Capítulo se recupera la interrogante planteada al inicio de esta investigación sobre quiénes son los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, para un acercamiento a las formas de ser estudiante desde su configuración étnica. En el Capítulo 5, “Formas de ser docente frente al reconocimiento de la configuración étnica de sus

alumnos”, se aborda desde el supuesto: los docentes del CCH reconocen la configuración étnica de sus alumnos. Aquí se analiza la información obtenida mediante la aplicación de la encuesta II y las entrevistas a los profesores. El análisis se relaciona con las formaciones discursivas de los profesores asociadas con la identidad étnica para ubicar las posturas epistémicas en el juego de las diferencias. En el Capítulo 6, “Políticas de escolarización indígena a través de los sujetos en el contexto situado del CCH”, se asume que las políticas educativas influyen en la construcción de las identidades étnicas. De aquí que el objetivo central en este capítulo sea acercarse a las prácticas institucionales y procesos de subjetivación en la configuración de las identidades étnicas.

CAPÍTULO 1

Supuestos teóricos y metodológicos: un acercamiento a la educación media superior y superior desde las políticas educativas para la población indígena

El presente capítulo es de carácter introductorio, aquí se desarrolla el tema de la investigación: formación de estudiantes indígenas en el bachillerato y la licenciatura en la UNAM y las políticas educativas para la población indígena. De inicio, se asume que las políticas educativas diferenciadas, que se han planeado para la educación indígena a nivel nacional, han ignorado y puesto bajo condiciones de invisibilidad la considerable presencia de población indígena que habita en la ciudad de México. Desde este supuesto, se parte de la reflexión del presente, no obstante, con la intención de indagar sobre las varias etapas de la educación indígena en las que se observan diferentes acciones, sentidos y finalidades. Para tal efecto, en este capítulo se expone en primer lugar, el “objeto” de estudio de esta investigación, cuyo eje principal gira en torno de la escolarización de los estudiantes indígenas en el contexto urbano y en particular en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM; en el siguiente apartado 1.2. Aproximación a los referentes teóricos, se analiza la relación entre los distintos procesos identitarios de etnicización y racismo desde la identidad étnica en el marco de la configuración de Estado nación. El apartado 1.3. se relaciona con la formación de estudiantes indígenas en el nivel medio superior y superior bachilleratos en el Distrito Federal y la UNAM; el apartado 1.4., se describe una mirada a través de mi historia personal. Los supuestos y preguntas de investigación, se enuncian en el apartado 1.5. Asimismo, se plantea el objetivo general, desde el cual se intenta comprender las políticas educativas en la educación media superior y superior para ubicar el lugar que ocupa la diversidad cultural en los procesos de formación de los estudiantes indígenas que egresan del bachillerato y se incorporan a las licenciaturas de la UNAM; en el 1.6 se expone un Acercamiento al estado de conocimiento relacionado con las políticas educativas interculturales, movimientos sociales, investigaciones etnográficas y tendencias de la interculturalidad. En cuanto a las

perspectivas metodológicas, éstas se presentan en el apartado 1.7. Por último, se presentan las etapas de investigación y la estructura de la tesis.

1.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio de este trabajo considera como eje principal de análisis: la escolarización de los estudiantes indígenas desde las dimensiones de su formación que se articulan con las políticas educativas y las prácticas institucionales. La línea de investigación se enmarca en la teoría crítica de la educación y la pedagogía intercultural crítica. Desde esta concepción, se distingue entre una pedagogía crítica y una pedagogía intercultural crítica: en toda pedagogía crítica se considera al sujeto desde su historicidad,³ por lo que, en su reconstrucción “se plantea la experiencia histórica no como simple vivencia susceptible de reflexión, sino como espacio de objetivación del propio sujeto” (Zemelman, 1992: 12). De este modo, toda pedagogía crítica tiene un sentido intercultural, ya que la situación de contacto con el “otro” se hace evidente en el proceso de reconstrucción. En cuanto a la pedagogía intercultural, ésta no siempre resulta crítica. Ello depende de la posición del sujeto; así, una pedagogía intercultural resulta crítica, cuando el sujeto social se ubica en términos étnico-políticos en los que la lengua, la historia y el territorio son referentes de identidad para la reconstrucción del sujeto social.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio, si bien parte de la reflexión del presente, se considera “el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época determinada” (Foucault, 2007: 323). Es decir, el contexto o momento histórico en el que los conocimientos se generan y los sentidos sociales que se recuperan durante la indagación educativa de la escolarización de los estudiantes indígenas en el contexto urbano y en particular en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM.

En México, la marginación y exclusión en las esferas política, económica y social han obligado a las poblaciones indígenas a demandar el reconocimiento de sus derechos.

³ La historicidad es un concepto que nos recuerda la necesidad de ubicar los hechos en un contexto temporal y espacial para reconocer las lógicas con las cuales se construyeron (Popkewitz, 2003: 19).

Durante la última década, en el ámbito educativo, la diversidad cultural⁴ es un tema que ha estado vigente a nivel mundial. En 1992 se reformó el artículo 2º constitucional, en el que se reconoce que la nación mexicana tiene una composición pluricultural. Asimismo, la propuesta educativa iniciada en el sexenio (2000-2006), es la de una educación con enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para los pueblos indígenas.

No obstante, la reforma constitucional y la propuesta educativa intercultural, la escolaridad de los estudiantes de origen indígena ocurre principalmente en lo que se ha llamado escuela regular o general. La modalidad de primaria indígena no se considera para la ciudad. De este modo, la escolaridad se reduce a programas compensatorios, por lo que se caracteriza como “especial” y “extra-escolar”.

En cuanto a la educación media superior, si bien, la modalidad de bachillerato intercultural se estableció en el ciclo escolar 2006 en los estados de Chiapas y Tabasco, para el Distrito Federal sólo ha sido un proyecto. Para la educación superior, la creación de universidades interculturales e indígenas se consideró para algunos estados en los que habitan grandes sectores de población indígena. En este contexto, puede decirse que a pesar del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural de la nación mexicana, las propuestas educativas no han resuelto el problema.

En el ciclo escolar 2005, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha ocupado de la formación de estudiantes indígenas en el marco del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) con el Sistema de Becas para estudiantes indígenas y la materia optativa “México Nación Multicultural”, cuyo objetivo central es ofrecer a los estudiantes de la UNAM un panorama de la situación actual de los pueblos étnicos, la diversidad cultural, y los nuevos esfuerzos por construir una nueva nación. La materia es optativa y con valor curricular, se imparte en nueve facultades de la

⁴ La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (DUUDC) se acordó por unanimidad en la Conferencia General en su 31ª reunión el 2 de noviembre de 2001. En el documento se enuncian dos objetivos principales: en primer lugar, el de asegurar el respeto a las identidades culturales con la participación de todos los pueblos en un marco democrático; en segundo lugar, el de contribuir a la emergencia de un clima favorable a la creatividad de todos, haciendo así de la cultura un factor de desarrollo.

UNAM⁵ en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM) en sus planteles Sur y Oriente. Tanto los estudiantes de licenciatura como los de bachillerato pueden inscribirse en la materia.

Los especialistas de la temática del programa “México Nación Multicultural”, transmiten un modelo que se ubica en el marco del multiculturalismo en el que se adjudica un valor positivo a la cultura de las minorías, aboga por la sensibilidad y el aprecio de las diferencias culturales y considera una política de la diferencia para lograr un modelo de armonía racial (McCarthy, 1993: 57-67).

Esta tendencia orientada al reconocimiento de las diferencias culturales se traduce en orientaciones curriculares para los estudios étnicos en un discurso de reciprocidad y consenso. La política de la diferencia resalta la idea de “somos diferentes, pero todos somos iguales”. Los programas de enseñanza que se elaboran de este modo resaltan las diferencias y valoran la riqueza de la diversidad cultural.

Si bien los programas intentan incluir a la población indígena, el resultado es excluyente porque el Estado ignora las diferentes lenguas y culturas que habitan su territorio. Esta tendencia debilita el uso de las lenguas indígenas, además de la disminución, en algunos casos, de la identificación indígena. A todo esto se suma, como ya se indicó, que la escolarización de estudiantes indígenas en el DF, sea ésta de educación básica, media superior o superior ocurra en lo que se ha llamado escuela general o “normal”.

Frente a las formas señaladas de escolarización indígena, se observa que el uso de la lengua española es indispensable para tener acceso a la escuela. Así, la desigualdad se acentúa para quienes no la hablan: la inasistencia y deserción de población hablante de lenguas indígenas es muy alta comparada con la población que habla español. De acuerdo con los datos que registra el INEGI (2000), la inasistencia de la población indígena es de 22%, frente al 4.16% de inasistencia de población que sólo habla español.

⁵ Economía, Ciencias Políticas, Veterinaria, Derecho, Filosofía y Letras, Psicología, Arquitectura, Ciencias Exactas y Medicina.

En relación con el CCH, su creación (en 1971) se debe al proyecto de innovación universitaria planteado por el Consejo de la Nueva Universidad ante el Consejo Universitario durante la rectoría del Doctor Pablo González Casanova. Desde entonces, el CCH se ha vinculado como pocas otras instituciones con el desarrollo de la Educación Media Superior (EMS).

Después de una década de actividades, es decir, en 1981, el CCH tenía una matrícula de 24,532 alumnos (Muñoz Corona, 2005: 30). Sin embargo, durante el sexenio del presidente Miguel De la Madrid (1982-1988), en lo que se denominó *Revolución educativa*, se apoyó el establecimiento de escuelas técnicas de EMS privadas bajo el control de la Secretaría de Educación Pública, aunque éste fuera más bien administrativo,⁶ y por otro lado, se propició la campaña de desprestigio contra las universidades públicas. En los últimos 3 sexenios, las reformas educativas continuaron. Durante la gestión del presidente Carlos Salinas (1989-1994), en el marco de la modernización educativa, se destaca el destino de recursos al desarrollo de la ciencia y la tecnología para insertar al país en la economía global en mejores condiciones de competitividad.

Desde la creación del CCH hasta la fecha (2010) han ocurrido distintas reformas, que generalmente se realizan para atender las demandas educativas y mejorar la educación; sin embargo, esta tendencia reformista revela otra situación. La población total del CCH durante el ciclo escolar 2006-2007 es de 55,985 alumnos y el número de egresados fue de 12,667, un 22.6% en relación con el total de la población (*Memoria UNAM*, 2007); el ingreso para este mismo periodo fue de 18,211 (López y López, 2008: 7). Desde estos datos, se puede observar que el número de egresados en 2007 no es muy distinto al de los egresados en los años ochenta y noventa.

Las cifras que registra el *Egreso estudiantil del CCH* (Muñoz Corona, 2005: 30-31) bajo el indicador de “egreso del año” son: en 1980, 12,921; en 1990, 12,865; para el año

⁶ Para obtener la validez oficial de los estudios deben cumplir sólo requisitos de tipo administrativo; una vez obtenido el reconocimiento, no hay supervisión alguna, ni evaluaciones que permitan detectar el grado de calidad con el que una Institución de Educación Superior opera: basta un mínimo de capacidad administrativa para cumplir con lo que se requiere. Felipe Martínez Rizo, “Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas mexicanas en los años noventa”, p. 432.

2000, 11,453. La suma de los alumnos que han egresado del CCH en los años indicados es de 49,906, que en promedio resulta la cifra de 12,476 alumnos. En estos términos, se observa que el egreso estudiantil desde los años ochenta ha permanecido estable. Frente a este rasgo de estabilidad, se han observado algunos cambios relacionados con la edad, el género y la ocupación laboral de los alumnos.

En cuanto a la edad, en los años setenta el 55% de los alumnos que ingresaban al Colegio tenían entre 15 y 16 años; el 39% eran mayores de 16 y sólo 6% tenía menos de 15 años. Para la década actual, en particular los alumnos de la generación 2008, el 89.48% de ellos tenían 16 años o menos al inscribirse; el 10.42% eran mayores de 16 años. En relación con la distribución por género, la población femenina de la generación de 1977 representaba un 33% frente al 67% del género masculino. La distribución por género para 2008 estuvo representada por el 52.48% de mujeres y el 42.12% de hombres. El porcentaje de los alumnos que trabajaban en los años setenta era del 25% frente al 75% que sólo estudiaba. Para el año 2008, el porcentaje que se registra es del 16.61% de alumnos que trabajan frente al 82.30% que no trabajan.

Un apartado que no se había considerado en el *Perfil de ingreso estudiantil del CCH* (Santillán Reyes, 2009: 22) hasta la fecha es el que corresponde a las raíces indígenas de los alumnos del Colegio. Los datos que se registran se relacionan con identificadores lingüísticos y pertenencia a un pueblo indígena; sin embargo, los datos sólo aportan información estadística. Por esta razón, el análisis de esta información se abordará en el Capítulo 3.

1.2. Acercamiento teórico-conceptual

En este apartado se realiza un acercamiento a los conceptos desde los cuales se conforma la mirada teórica mediante la que se intenta dar cuenta de la escolarización indígena, de la construcción del sujeto indígena en los distintos procesos identitarios a través de la etnicización, el racismo, el nacionalismo e indigenismo y de la relación que se establece con las políticas educativas propuestas para los pueblos indígenas. De este modo, se considera que los conceptos deben ser tratados como un conjunto de herramientas, a

través del cual se pueden revisar de manera periódica y crítica nuestras ideas (Bartolomé, 2006: 86).

Así, resulta importante referirse a los procesos identitarios, no como fenómenos naturales inmanentes a la condición biológica o cultural, sino históricamente localizados y que han sido producidos por un arduo proceso de mediaciones y confrontaciones en el espacio de lo social y lo educativo (Restrepo, 2004: 28).

De los autores que apoyan este marco conceptual, se destaca Gilberto Giménez (2005), con su propuesta sobre el sujeto en una red de pertenencias históricamente construidas. Este autor señala que la identidad del individuo se define principalmente, aunque no de manera exclusiva, por la pluralidad de sus pertenencias sociales: hace referencia a una doble serie de atributos distintivos, todos ellos de naturaleza cultural.

En primer lugar, se refiere a los atributos de *pertenencia social* que implican la identificación del individuo con diferentes categorías, grupos y colectivos sociales. Así, explica que las pertenencias sociales constituyen un componente esencial de las identidades individuales, tales pertenencias se relacionan con la clase social, la etnicidad (localidad, región, nación), los grupos de edad y el género.

La otra serie alude a los atributos *particularizantes* que determinan la unicidad idiosincrática del sujeto en cuestión. A esta serie corresponden 1) los atributos *caracteriológicos* que se definen como un conjunto de características tales como “disposiciones, hábitos, tendencias, a los que se añade la imagen del propio cuerpo; 2) *los estilos de vida*, que se reflejan en sus hábitos de consumo; 3) por su red personal de relaciones íntimas; 4) por el conjunto de “objetos entrañables” que poseen y 5) por su biografía personal e incanjeable. Para Giménez, la identidad consiste en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en el entorno social, rasgos que nos diferencian de los demás, al marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”.

En cuanto al concepto de “etnicidad”, retomamos de nuevo a Gilberto Giménez, en relación con la conceptualización de comunidad, etnia, estado, nación y autonomía, así como a Miguel Alberto Bartolomé y Alicia Barabás y su propuesta sobre la identidad étnica entendida como un proceso histórico (Bartolomé, 1997: 125) que permite referirse a una

de las manifestaciones contemporáneas de la identidad de los pueblos pertenecientes a la tradición civilizatoria mesoamericana. Otro autor que consideramos es Roberto Cardoso de Oliveira (2007: 54, 55), para quien el carácter contrastivo parece constituir la esencia de la identidad étnica, es decir, la base sobre la cual ésta se define. Implica la afirmación del *nosotros* frente a los *otros*. En el caso de la identidad étnica, ésta se afirma “negando” la otra identidad, que ha sido visualizada de manera “etnocéntrica”.

En este mismo contexto, Bonfil Batalla (1987: 9) señala que Cardoso destaca la naturaleza ideológica de la identidad y, por esa vía, abre la posibilidad de establecer una relación entre identidad y cultura, el otro tema insoslayable del fenómeno étnico. La identidad étnica no puede ser definida en términos absolutos, sino únicamente en relación a un sistema de identidades étnicas, valoradas en forma diferente en contextos específicos o en sistemas particulares. De este modo, Bonfil (1987) propone el concepto de “control cultural”, a través del cual considera posible la construcción de un modelo más global en el que el grupo étnico, la cultura y la identidad se relacionan internamente (dentro de la propia unidad étnica) y al mismo tiempo pueden entenderse en su relación con otros grupos, sus identidades y sus culturas. Para ello, este mismo autor distingue los ámbitos de la cultura en función del control cultural: el campo más general de la *cultura propia* lo forman aquellos elementos culturales, propios o ajenos, que están bajo control del grupo. La cultura impuesta y la cultura enajenada, a su vez, forman el ámbito de la cultura ajena, en el que los elementos culturales están bajo control ajeno (Bonfil, 1987: 29).

Desde este planteamiento, se asume un acercamiento que permita disponer de una base teórico conceptual que posibilite la recuperación de algunas características en torno a un perfil identitario de los estudiantes indígenas en el CCH. Otros referentes teóricos a los que nos acercamos se relacionan con la interculturalidad en el marco de la educación indígena.

1.2.1. La interculturalidad en el marco de la educación indígena

La educación intercultural ha sido el centro de las políticas educativas para la población indígena a partir de las reformas constitucionales, durante la década de los noventa, en las que se reconoce el carácter pluriétnico y pluricultural en la mayoría de los Estados latinoamericanos. El término “interculturalidad”, según Walsh (2000: 122), se empezó a usar en el discurso educativo durante la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe que se realizó en México en 1982. De esa reunión procede la recomendación de cambiar el referente de *educación bilingüe bicultural* por el de *educación bilingüe intercultural*. En el ámbito académico, el discurso intercultural tiene su antecedente en el multiculturalismo, que se plantea como parte de una política de Estado que se da a la tarea de multiculturalizar a la sociedad. Su espacio de actuación se ubica en la escuela pública y la universidad. Durante los años ochenta se agudizó el debate sobre la interculturalidad y sus repercusiones en el sistema educativo. Este debate se relaciona con el tránsito del multiculturalismo a la interculturalidad y de aquí al discurso educativo oficial. Sin embargo, dada la procedencia de la noción de interculturalidad, marcada por la problemática de los países europeos, norteamericanos y canadienses, y los diversos sentidos que ha adquirido durante su tránsito a América Latina y en particular a México, los enfoques interculturales que se proponen no pueden dar cuenta de dos fenómenos cruciales (Yanes, 2004: 192): 1) la construcción de un nuevo sujeto: los pueblos indígenas, con demandas de derechos políticos de carácter colectivo que implican procesos de transformación jurídica e institucional; y 2) el hecho de que nuestra diversidad cultural se asienta en la existencia de pueblos indígenas preexistentes al Estado nacional.

Por lo tanto, la diversidad cultural en países como México, no es asunto de minorías o de migrantes, sino de derechos de pueblos excluidos del pacto social que ha regido a México y de la estructura de poder que expresan las instituciones. Con el acceso del multiculturalismo a la escuela pública, en la percepción de muchos educadores, pedagogos y políticos encargados de las instituciones escolares, el fracaso escolar de la población proveniente de “minorías” (Dietz, 2003), sean éstas étnicas, culturales o

religiosas, a menudo tiende a equipararse con la pertenencia étnica o la condición de inmigrante.

De aquí, que se observen dos tendencias interpretativas de lo intercultural: una, que considera que las situaciones de interculturalidad pueden dar lugar a asimetrías y situaciones de conflictos, y la otra, que concibe a la interculturalidad como el establecimiento de relaciones armónicas entre culturas. Esta última postura es la que, generalmente, se traduce en orientaciones curriculares para los estudios étnicos en un discurso de reciprocidad y consenso.

De acuerdo con Dietz (2008: 4), esta situación parte del señalamiento de la ambigüedad del término y del problema que implica su desplazamiento⁷ a la noción de diferencia, que tiende a distinguir con nitidez características o indicadores, y que está siendo sustituida por la noción de diversidad, que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana. Así, la diversidad se ha considerado como problema, reto, como un recurso, y por último, como un derecho. De aquí, que no exista un campo académico unificado en los estudios de diversidad e interculturalidad, lo que se observa es su estrecha interrelación con las estructuras institucionales y nacionales que en cada caso y contexto le dan origen.

Para contribuir con la educación intercultural, Mateos y Dietz (2009: 98) proponen una *antropología de la interculturalidad* basada en los conceptos de “cultura” y “etnicidad” para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa. Se trata de una definición contrastiva entre cultura y etnicidad que permita distinguir entre fenómenos intra-culturales e inter-culturales, así como una distinción sincrónica y diacrónica de cultura y etnicidad para analizar las coincidencias y similitudes

⁷ El desplazamiento alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes. En términos estrictos alude al reenvío de una carga de energía de un objeto a otro y en el campo del análisis del discurso, de manera semejante, alude al tránsito, circulación, remisión, transferencia, paso de una carga significativa de un significante a otro y en caso de la teoría política alude a la circulación de significados de una fuerza política a otra (Buenfil, 2004: 279).

que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contra-hegemónicas. Al respecto, Dietz y Mateos muestran el siguiente cuadro 1.1:

CUADRO 1.1. RECONOCIMIENTO DE PROCESOS ESTRUCTURALES Y ESTRUCTURANTES DE ETNICIDADES CONTRA-HEGEMÓNICAS Y NACIONALISMOS HEGEMÓNICOS

	Cultura	Identidad (etnicidad como proceso histórico de la diferencia)
	Intra-culturales	Inter-culturales
Sincrónico	Praxis habitualizadas (estudios étnicos)	Discursos identitarios (estudios culturales)
Diacrónico (producto culturalmente híbrido de procesos continuos y concatenados)	Etnogénesis y rutinización intracultural	Configuraciones identitarias regionales y nacionales en una lucha por su inserción política y reconocimiento

(Mateos y Dietz, 2009: 99.)

La desconstrucción de los fenómenos intra-culturales e interculturales permite comprender las pedagogías nacionalistas y multiculturalistas, cuyos discursos pedagógicos, constituyen las políticas identitarias, que con frecuencia recurren a estrategias de temporalización, territorialización y substancialización para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre “ellos” y “nosotros”. En este mismo contexto Néstor García Canclini (2005) plantea los modos de interculturalidad en clave negativa para adoptar la perspectiva del pensamiento crítico: el lugar de la carencia. En términos de García Canclini (2005: 25), el espacio *inter* es el centro de la investigación y la reflexión para comprender los fracasos políticos y participar en la movilización de recursos interculturales y construir alternativas.

1.2.2. La identidad étnica en el marco de la configuración de Estado-nación: procesos de etnicización y racismo

La identidad étnica es un concepto asociado con la construcción del Estado-nación que se ha estudiado desde distintas tendencias teóricas. Su estudio y problematización han emergido como resultado de la crítica a las posturas esencialistas cuyas concepciones étnicas, raciales y nacionales han establecido una *naturalización de la etnicidad* (Restrepo, 2004a: 14). Frente a esta concepción esencialista, las tendencias constructivistas consideran la etnicidad como una construcción social e histórica, por lo que cuestionan las formas esencialistas así como las concepciones universalistas e inmanentistas de la etnicidad. Desde estas posturas, se han establecido dos líneas de análisis sobre las concepciones de la etnicidad, que se asumen como enfoques opuestos.

Sin embargo, en las tendencias constructivistas se han observado algunos matices asociados con los enfoques esencialistas: en la relación identidad nacional/identidad étnica, desde una postura constructivista se cuestionaría la concepción esencialista de que la identidad étnica tiene una esencia primordial y biológica frente al supuesto de que la identidad nacional es una construcción en términos de comunidad imaginada. Si bien, desde el constructivismo se asume que la identidad nacional es una construcción histórico-social, ésta se sustenta en una serie de elementos distintivos determinados *a priori* que evidencian lo paradójico del constructivismo, ya que no se aleja por completo de ciertos matices esencialistas.

Si se asume la identidad nacional como antítesis de la identidad étnica, lo que se observa son dos modalidades de esencialismo: uno afirmativo y otro negativo. Hall (en Restrepo, 2004b: 40) señala que la concepción esencialista por afirmación se asocia con una necesaria correspondencia entre una locación geográfica y una correspondiente serie de experiencias, sentimientos y representaciones de la identidad étnica, tales como “viejas etnicidades”, “absolutismo étnico” y “racismo cultural”. Desde una concepción esencialista por negación, es decir, anti-esencialista, se revierten los términos planteados en el sentido de que no hay ninguna correspondencia entre locación y representación. El invencionismo radical, que algunos superponen con postmodernismo, pertenece a esta

modalidad de esencialismo. Para superar la marcada tendencia a estudiar la identidad desde la oposición esencialista/anti-esencialista, Hall (en Restrepo, 2004b: 58) propone una tercera posibilidad que denomina anti-anti-esencialismo y que se refiere a una crítica de la interpretación de la identidad como una posición fija y naturalizada sin asumir que, en consecuencia, la identidad es relativa y volátil y subsumida a la voluntad del individuo: “Así no existe una identidad fija, pero tampoco la identidad es un horizonte abierto del cual simplemente se escoge”.

Desde las tendencias señaladas, se han derivado diversas formas de etnicidad. Al respecto, considero la propuesta de Hall (2003) y de Restrepo (2004) para un acercamiento a las principales tendencias desde las que se aborda el estudio de la etnicidad. Para ello, en este apartado se presentan las tendencias esencialistas, constructivistas y la propuesta anti-anti-esencialista de Stuart Hall; posteriormente, se presentan los procesos de etnicización y racismo.

Las tendencias esencialistas establecen una *naturalización de la etnicidad*, asumen que ésta es inmanente a “la naturaleza humana” como manifestación de su ser biológico y cultural. En estas tendencias se ubican los enfoques socio-biológicos, que apelan al individualismo y reduccionismo metodológicos, y los enfoques primordialistas, como la propuesta cultural de Clifford Geertz, que enfatizan el colectivismo y el holismo como estrategias explicativas.

Las tendencias constructivistas cuestionan las formas esencialistas que se limitan al “ser” biológico o cultural como explicación de la existencia de los grupos e identidades étnicas. El constructivismo se pregunta por los procesos específicos y localizados de la producción de la diferencia étnica (Restrepo, 2004a: 28). Sin embargo, como se indicó arriba, una postura constructivista puede resultar, en cierta medida, paradójica ya que en algún momento podría ser tan determinante como una postura esencialista.

En el marco de la etnicidad como “buena para pensar”, o *etnicidad como diacrítico social* (Restrepo, 2004b: 16), la identidad y diferencia implica un encuadre relacional, por lo que se ubica en un enfoque constructivista y se asocia con el situacionalismo clásico de Frederick Barth (1969), el formalismo y en algunos casos con el estructuralismo. La

etnicidad se aborda como un fenómeno intersubjetivo con efectos en las relaciones y prácticas sociales, y también como un hecho objetivo que existe en el mundo exterior independientemente de las categorías analíticas de quien la estudia. En este contexto, Hall (en Restrepo, 2004b: 64) está de acuerdo con la crítica que desde esta tendencia se hace a los enfoques primordialistas, aunque cuestiona los estudios sobre la etnicidad “buena para pensar” que no dan cuenta de la especificidad histórica y la reducen a un sistema formal de clasificación, como el totemismo o los grupos de edad.

Desde *la etnicidad como superestructura*, se localizan diferentes autores con matices de tradición marxista como Etienne Balibar (1991), Aníbal Quijano (2000), Immanuel Wallerstein (1991) y Eric Wolf (1994), quienes orientan sus análisis hacia la economía política de la expansión del capitalismo y del colonialismo. Uno de los temas centrales es la relación entre etnicidad y clase, en particular y entre etnicidad e infraestructura/superestructura, o ser social/conciencia social (en vertientes más ligadas a marxismos de corte gramsciano), en general. En este enfoque, desde los planteamientos de Hall (en Restrepo, 2004b: 66), la vertiente culturalista subsume la clase a la etnicidad mientras que la economicista tiende a subsumir la etnicidad a la clase, con lo que se determina un principio singular y exclusivo de articulación –la clase o la etnicidad– diferenciándose únicamente en cuál de ellos es el privilegiado.

La etnicidad como estrategia se asocia con el instrumentalismo de corte estructural-funcionalista, desde este enfoque el estudio de la etnicidad se aborda como un recurso político social y cultural para obtener beneficios en el contexto de los diferentes grupos de interés; apela a una modalidad de análisis en el cual la etnicidad se explica por sus relaciones de tipo funcional. Las categorías y grupos étnicos emergen en contextos de competencia por recursos específicos, en los cuales ciertos individuos pueden maximizar un beneficio material o simbólico de la creación de fronteras. Sin embargo, aunque desde el instrumentalismo se afirma que las identidades étnicas pueden ser modificadas, recreadas y también eliminadas, los individuos no pueden adaptar cualquier identidad étnica a discreción; en términos de Hall (en Restrepo, 2004b: 68) “los seres humanos hacen la historia, pero no la hacen bajo condiciones elegidas por ellos”.

La etnicidad como comunidad imaginada se ubica en la corriente invencionista o de ficción colectiva que aborda el nacionalismo y la nación desde el concepto de “comunidad imaginada” de Benedict Anderson (1997) para el análisis de la construcción social de las identidades étnicas y de los significados, discursos e ideologías de la etnicidad. Al respecto, Hall (2003: 18) señala que las identidades emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida. Ni la identidad nacional ni la identidad étnica tienen una esencia primordial: la nación es un constructo del nacionalismo (Hobsbawm, 1991), de la misma forma que el grupo étnico es un producto de la etnicidad. Ambas identidades constituyen comunidades imaginadas (Anderson, 1997) cuyos miembros se agrupan no con base en una acción cotidiana real y observable, sino por una identificación en el fondo ficticia, así las unidades que se proclaman para las identidades, se construyen no de una totalidad natural e inevitable, sino que resultan de un proceso *naturalizado* (Hall, 2003: 18).

La etnicidad sin garantías es un concepto que Stuart Hall desarrolló desde los estudios culturales. De acuerdo con Restrepo (2004b: 23), es un enfoque anti-anti esencialista y no reduccionista que se estudia desde los procesos de subjetivación que la hacen posible y que producen el sujeto étnico. Asimismo, este enfoque cuestiona los análisis que circunscriben la etnicidad a una otredad comunal y tradicional radical, y desestabiliza la naturalización de una etnicidad no marcada que ha estructurado lo que aparece como étnico. En estos términos, Hall aboga por una definición *maximalista de la etnicidad* de la que participa todo el mundo. Es decir, que la etnicidad no se reduce a las sociedades tradicionales o comunales, sino que abarca a los grupos que se han asumido como paradigmas de civilización y modernidad, por lo tanto la etnicidad no debe oponerse a la modernidad o a la nación.

La oposición modernidad/etnicidad o nacional/étnico conduce a una dinámica de visibilidad/invisibilidad. En términos de Restrepo (2004b: 42), este proceso resulta de un fenómeno en el que algunos grupos, sujetos, comportamientos, expresiones y lenguajes han sido marcados en una exterioridad constituida para un lugar no marcado,

naturalizado e invisible. Este mismo autor señala que la constitución y existencia de esta invisibilidad de la etnicidad requiere un término marcado⁸ que responda a un paradigma de lo étnico que dé cuenta tanto de lo que aparece como etnicidad, es decir, la etnicidad marcada, como lo que no es reconocido como tal, pero que es etnicidad; en el sentido de Hall, es necesariamente relacional, aunque en posiciones asimétricas de visibilidades/invisibilidades. Desde esta propuesta un término étnico, marcado o no, puede investir connotaciones diferentes de acuerdo con la historicidad, relacionalidad y posicionalidad de la inscripción/adscripción étnica (marcada o no). Desde esta conceptualización, se intenta comprender la pluralidad histórica y las inscripciones concretas, en las cuales han emergido, transformado y desaparecido los fenómenos étnicos.

Otra de las categorías relacionadas con la etnicidad es la noción de raza, esta noción como la etnicidad tampoco es una categoría biológica sino una categoría histórico discursiva. Al respecto, Restrepo (2004b: 48) señala que la raza refiere a un régimen discursivo en el cual lo biológico es entendido como un efecto de verdad; desde esta lógica, los discursos raciales producen, marcan y fijan las infinitas diferencias y diversidades de los seres humanos a través de un rígido código binario. En este contexto, Hall (en Restrepo, 2004b: 49) distingue entre etnicidad y raza: para Hall la etnicidad es un concepto asociado con una locación social, con el lenguaje del lugar, y articulado a través de rasgos culturales, mientras que la raza ha sido relacionada con la discriminación y la explotación y se basa en características somáticas que operan como los diacríticos sociales que connotan diferencias sociales y culturales, como consecuencia esta noción de raza “ha sido desplazada por un concepto explícitamente cultural”.

Este desplazamiento se observa en los discursos de la nación y la identidad nacional: las definiciones culturales de la raza reemplazan a las nociones biológicas

⁸ La marcación se construye discursivamente a partir de una diferencia entre dos términos en la que uno de ellos mantiene su especificidad. “Hombre” es lo que es en tanto diferencia respecto de “mujer”, pero es a la vez equivalente a “ser humano”, que es lo que los hombres y mujeres comparten. Lo que es privativo del segundo término es así reducido a la función de accidente frente a la esencialidad del primero. Lo mismo ocurre en la relación “blanco”/“negro” (en la que blanco es, desde luego, equivalente a “ser humano”). “Mujer” y “negro” son, por lo tanto, “marcas”, en oposición a los términos no marcados que son “hombre” y “blanco” (Laclau, 1994: 49).

extremas, como las características somáticas, el darwinismo social y fascismo. Esta articulación de la diferencia con la naturaleza, en términos de Hall (en Restrepo, 2004b: 48), se denomina: racismo del “diferencialismo cultural”. Así, se observan dos formas de racializar: *a)* desde el racismo biológico y cultural y *b)* desde el racismo del diferencialismo cultural. Las categorías racialmente de este modo constituidas deben entenderse como un tipo de práctica discursiva que hace referencia a la naturalización, separación y jerarquización de la diferencia.

Además de las formas de racializar, ya mencionadas, Hall (en Restrepo, 2004b: 49-51) señala otra distinción relacionada con el “racismo inferencial” y el “racismo manifiesto”. Para Hall, el racismo manifiesto se entiende como la serie de enunciados, representaciones, relaciones y prácticas que se predicen bajo posiciones explícitamente racistas, mientras que el racismo inferencial opera desde la naturalización de representaciones de eventos y situaciones con la raza o con la diferencia cultural en las que las premisas racistas resaltan como supuestos incuestionables. Este mismo autor explica, que aunque lo racial y la etnicidad no son una ideología, el racismo se debe analizar como un proceso ideológico en el que se asume la correspondencia (o necesaria no correspondencia) entre una raza, cultura, etnia o visión del mundo. De aquí, que Hall señale la pertinencia de una teoría de los sujetos y la subjetividad que dé cuenta de los procesos que posibilitan y producen el sujeto étnico.

Los procesos identitarios que se basan en el modelo esencialista asumen a la identidad como un dato dado, como una identidad plenamente constituida, sostienen que la desigualdad es natural y apelan a criterios biológicos y culturales que propician el racismo y la etnicización. Así, las unidades que se proclaman para las identidades, se construyen no de una totalidad natural e inevitable, sino que resultan de un proceso naturalizado. La unidad, la homogeneidad interna que el término identidad trata como fundacional, no es una forma natural, sino construida de cierre, y toda identidad nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le *falta* (Hall, 2003: 18-19). Este mismo autor explica que utiliza la noción de identidad para referirse al punto de sutura, de articulación que remite a un momento específico asociado con la práctica

hegemónica en el que se establece la constitución de las identidades tanto étnica como nacional. En esta sutura indicada por la identidad, se moldean dos procesos: el de sujeción y el de subjetivación. Según Butler (en Restrepo, 2006: 150), las subjetividades son construidas en la actuación constante de los discursos y las prácticas que interpelan a los sujetos. Y viceversa, estas subjetividades que se actúan transforman también esos lugares de sujeción, cambiando así paulatina o radicalmente los términos mismos de las nuevas actuaciones.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, me interesa resaltar que desde una visión esencialista de los binomios: modernidad/etnicidad o identidad nacional/identidad étnica, se han propiciado políticas identitarias de desigualdad, subordinación y racismo que aún se observan en la actualidad. Desde una visión constructivista anti-anti esencialista y con el cuestionamiento a la posibilidad de una identidad plena, las identidades se construyen, imaginan o inventan en un momento histórico específico.

1.3. Problematización en el contexto institucional de la investigación: estudiantes indígenas en educación media superior y superior

La educación indígena aparece con la llegada de los españoles; anterior a ellos, esta denominación no existía, así como tampoco, la categoría de “indio”. Desde entonces la educación para los pueblos indios, se ha pensado en términos de lo que deben saber: en la etapa colonial, la educación se orientó hacia la evangelización; en el México independiente el civismo sustituyó a la religión; en el siglo XX, ya constituido el Estado-nación mexicano, el primer paso consistió en “mexicanizar” a los indígenas con la lengua nacional.

En una primera etapa (1923-1940) se observó la tendencia hacia la castellanización masiva de la población como parte de la unidad nacional, y en las siguientes décadas, si bien, por un lado, las políticas educativas señalan el derecho de los pueblos a conservar sus lenguas, por otro, la escuela bilingüe sólo sirve como eje de transición para la castellanización.

Durante los años setenta, el modelo indigenista es ampliamente criticado. Como respuesta, una de las acciones del gobierno fue la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978. Esta misma institución (DGEI: 2000) señala que a partir de las críticas fundamentales de la ideología y prácticas indigenistas, los indígenas hicieron por primera vez reivindicaciones de carácter étnico ante el proceso de etnocidio, de tal modo que se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país y de reivindicar las lenguas indígenas como lenguas nacionales y de promover la educación bilingüe-bicultural como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización (DGEI: 2000).

A partir de 1990, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) propuso la educación bilingüe intercultural y desde el año 2000 hasta la fecha (2010), la propuesta vigente es la de una educación intercultural bilingüe (EIB). Del mismo modo, en fecha reciente (ciclo escolar 2005) la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha ocupado de la formación de estudiantes indígenas en el marco del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM). Su objetivo es ofrecer a los estudiantes de la UNAM un panorama de la situación actual de los pueblos étnicos, la diversidad cultural y los nuevos esfuerzos por construir una nueva nación. Otra fase del proyecto es el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas, por medio del cual se propone apoyar la formación de jóvenes de pueblos originarios.

En lo que se refiere a la educación superior, durante el sexenio (2000-2006) se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) cuyo proyecto planeó establecer 11 universidades interculturales en las zonas de mayor población indígena. Para 2006 se encuentran en funciones la Universidad Intercultural del Estado de México, la de Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz y Sinaloa. Las carreras que se ofrecen son: licenciatura en Lengua y Cultura, licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable, licenciatura en Desarrollo turístico y licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Para la educación media superior pública en el Distrito Federal, se ofrecen diferentes modalidades: bachillerato general o propedéutico, tecnológico y bivalente,

como son los bachilleratos de la UNAM: la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades; el Colegio de Bachilleres, los bachilleratos tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional y del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (los Conalep), además de las 16 preparatorias que conforman el Sistema de Bachillerato del Distrito Federal.

Si bien varias son las opciones de formación para cursar el nivel medio superior, la modalidad de bachillerato intercultural está ausente para la ciudad de México. Este bachillerato se ha establecido en otros estados como Oaxaca, Chiapas y Tabasco. Sin embargo, para el Distrito Federal es sólo una propuesta, que en fecha reciente (septiembre de 2007), el Secretario de Educación del Gobierno del Distrito Federal, Dr. Axel Didriksson Takayanagui consideró al convocar a una reunión para aproximarse a esta exclusión y a otros problemas de educación. Señalado lo anterior se describe una mirada a través de mi historia personal

1.4. Una mirada a través de mi historia personal

A partir de la historia que se cuenta a sí mismo sobre sí mismo se reconoce el conjunto de las *identificaciones adquiridas* (Ricoeur, 2003: 116) por las cuales lo otro entra en la composición de lo mismo. Es decir, una estructura reflexiva semejante a un movimiento de ida, hacia el otro, y de vuelta hacia uno mismo (Larrosa, 2002: 68). De esta reflexión me pregunto, cuál es mi historia personal y qué es lo que en este momento me interesa de ella. Así, recupero mi trayectoria escolar y profesional en tres diferentes momentos: mi condición de migrante a la ciudad de México, mi ingreso al bachillerato y la licenciatura y mi experiencia como profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM.

Me considero migrante porque, al igual que mis padres y mis abuelos, nací en el estado de Jalisco en el municipio de San Pedro Tlaquepaque. La primera escuela a la que asistí era pequeña y atendida por madres. Mi estancia con las madres fue breve, pues mis padres decidieron vivir en Guadalajara. Una vez instalados, mi mamá me llevó a una escuela oficial. En esa escuela, como en la otra, también estuve poco tiempo porque otra vez regresamos a la casa de mis abuelos, en Tlaquepaque. Para entonces ya había

cumplido ocho años y fue cuando mi papá decidió irse para México. Así, pasó otro año, durante el cual mi papá viajaba de México a Tlaquepaque y a la inversa. Finalmente, mis padres decidieron que viviríamos en México. Para entonces, ya tenía nueve años, aunque sabía leer y hacer cuentas, aún no había concluido ningún ciclo escolar, me sentía extraña cuando salía a jugar y platicaba con las niñas de la vecindad, las de mi edad decían que iban en tercero, y otras en cuarto año. Yo les contaba que no sabía en qué año me había quedado, porque cuando iba a la escuela con las madres, las niñas de primero a tercer año estábamos en el mismo salón y nos ponían tareas distintas a cada una. El tiempo transcurría y yo no entraba a la escuela; no ingresaba a la escuela regular porque ya tenía nueve años y para la nocturna tampoco cubría la edad mínima de 15 años. Después de ir de una escuela a otra me aceptaron en la escuela nocturna “Melitón Guzmán Romero”.

De este recorrido por las escuelas, considero que algunos de los que migramos a la ciudad de México compartimos esta situación de rezago educativo que nos ubica en desventaja y en situación irregular. Es decir, en condiciones parecidas al acceso de la población indígena a la escuela en la ciudad de México. Posteriormente, ingresé a la Secundaria Nocturna núm. 42 “Jesús Romero Flores”, de ahí continué en el CCH.

Así, participé en la convocatoria de ingreso al bachillerato, hice el examen de admisión y señalé como primera opción el CCH Vallejo. Me aceptaron, la generación a la que pertenezco corresponde al periodo de 1983-1985. Una vez en el Colegio, comencé a vivir la experiencia de “estudiante universitaria”, como nos lo hacían saber algunos de los profesores. Mi profesor de lectura y redacción, que era estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras cuando ocurrió el movimiento del 68, se consideraba fundador del Colegio. Nos explicaba que el modelo educativo del CCH respondía a una propuesta innovadora que se sustentaba en los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser y que estos principios nos definían como ceceacheros. Estudiar en el CCH desde estos principios, significaba que como alumna, una se hacía responsable de su aprendizaje de la manera más autónoma posible. Así, concluí el bachillerato en el CCH e ingresé a la licenciatura por pase automático.

La carrera que elegí fue la licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas), en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Cursé el primero y segundo semestres sin mayor contratiempo ya que de las cinco materias que tomaba cuatro eran en español y la otra era el curso de inglés pre-facultativo. Las materias en español se impartían para todos los estudiantes de letras modernas, es decir, para los de letras inglesas, italianas, alemanas y francesas. De este modo, se despertó mi interés por indagar sobre las políticas lingüísticas y el uso de las lenguas, además del papel que juega la escuela en la selección, organización y distribución del conocimiento.

En el último semestre de la carrera uno de los problemas que empecé a enfrentar fue el de traducción de una lengua extranjera y la interpretación de textos. Uno de esos problemas se presentó durante la lectura del poema "*Song of myself*" del poeta norteamericano Walt Whitman. La clase giró en torno a la instrucción de dar un título en español al poema de Whitman. Las propuestas fueron varias: a) "Un canto a mí mismo", b) "Canto a mí mismo", c) "Un canto de mí mismo". Durante la discusión, de la primera opción, se cuestionó la inclusión del artículo "Un", porque lo que se lee en el título es *Song*, y no *A song*. De la opción b), en la cual se omite el artículo, se cuestionó la escritura de la preposición "a", porque modifica el sentido del poema: *of* significa "de" en español, en otro contexto podría justificarse el uso de la preposición "a", pero no en este caso, una vez que se lee el poema se puede comprender que el poeta no se canta *a* sí mismo sino que su canto es *de* sí mismo para los demás.

En este apartado no intento realizar un análisis de las traducciones que se han hecho de este poema, sino abordar lo que a la distancia me dejó esta experiencia; al darme cuenta de las diferentes formas en las que un traductor traduce e interpreta un mismo texto. Si bien, el grado de la cercanía al texto es variable, la traducción, de acuerdo con Steiner (1998: 48), puede compararse con la interpretación de la música: "cada ejecución musical es una nueva *poiesis* productiva e innovadora. Difiere de todas las otras ejecuciones de la misma composición". Este mismo autor señala que el término interprete también se usa para referirse al traductor. De aquí la importancia de la interpretación, que según Steiner (1998: 49) es lo que da vida al lenguaje más allá del lugar y del momento de

su enunciación o transcripción inmediatas. En este mismo sentido, Gadamer (2001: 477) señala que no puede haber una interpretación correcta “en sí”, porque en cada caso se trata del texto mismo y toda interpretación está obligada a someterse a la situación hermenéutica a la que pertenece.

Mientras cursaba el último semestre de la carrera empecé a dar clases de inglés tanto en el CCH, como en el Centro de Lenguas Extranjeras (CENLEX) del Instituto Politécnico Nacional. Como profesora de lengua extranjera en el CCH, el programa señalaba la enseñanza de la lengua desde un enfoque orientado a la comprensión de lectura en inglés, mientras que en el CENLEX la enseñanza se abordaba desde las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita. Si bien la metodología y el enfoque de la enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa variaban de una institución a otra, el reto de la comprensión, ya fueran auditiva o de lectura, era una de las limitaciones que con mayor frecuencia observaba en mis alumnos de comprensión de lectura y de las cuatro habilidades.

De ahí, mi inquietud por indagar sobre la concepción de la enseñanza-aprendizaje o posturas epistemológicas que se proponen en los planes de estudio y programas de las instituciones educativas. La propuesta del CCH se orientaba hacia la comprensión de lectura, mientras que en el CENLEX se daba prioridad a la expresión oral y escrita. Esta experiencia docente, de nuevo me remitía a políticas educativas y lingüísticas.

La experiencia adquirida durante el proceso para obtener el grado de maestría con la tesis: Los procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM es uno de los antecedentes previos de este proyecto. Durante la investigación fue posible acercarme a las políticas educativas y lingüísticas desde los planes de estudio para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en particular la lengua inglesa. De aquí el contacto con las políticas de educación y lingüísticas. Asimismo, el encuentro con maestros indígenas y la problemática compartida de enseñar otra lengua diferente de la materna, aunque el contexto y los espacios son distintos, el ejercicio de dos lenguas nos coloca en un espacio intercultural. En este

contexto, recupero esta experiencia que ahora gira en torno de la escolarización de los estudiantes indígenas en el contexto urbano y en particular en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM.

1.5. De los supuestos y preguntas de investigación

La educación para la población indígena se caracteriza como una política educativa que se orienta hacia los pueblos indígenas en particular, y no como parte de una política educativa en general. Esta situación resulta paradójica como el hecho de que la política educativa para las poblaciones indígenas, que generalmente se resuelve y legisla en el DF, sea ajena a una planeación para atender a 141,710 hablantes de lenguas indígenas, de los cuales 39,360 están en edad de cursar la educación básica, es decir, tienen de 0 a 14 años. En cuanto a la educación media superior y superior indígena en el DF, ésta ha sido la menos favorecida por el sistema educativo. La creación de universidades interculturales e indígenas sólo se ha considerado para algunos estados en los que habitan grandes sectores de población indígena. Por esta razón, la presente investigación se inicia desde los siguientes supuestos y preguntas de investigación.

Supuestos:

- Que las políticas educativas diferenciadas en el país no consideran la presencia de la población indígena que habita en los centros urbanos;
- que los estudiantes indígenas en el contexto urbano asisten a la escuela general o convencional;
- que la presencia de la población indígena en el CCH, UNAM, está bajo condiciones de invisibilidad;
- que los estudiantes indígenas del CCH, UNAM, adoptan diferentes formas de ser estudiante;
- que los docentes del CCH reconocen la configuración étnica de sus alumnos;
- que las políticas educativas influyen en la construcción de las identidades étnicas.

De las preguntas de investigación:

- ¿En qué contexto político, social y económico se propone la educación intercultural?
- ¿Cuál es la concepción de interculturalidad en el campo educativo?
- ¿Cómo se vive la multiculturalidad en el contexto de la globalización?
- ¿Desde lo pedagógico, cuáles son los desafíos de una educación intercultural para todos?
- ¿Es una política de inclusión?
- ¿Quiénes son los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM?

De los supuestos y las preguntas que se han señalado, se considera como eje principal de análisis para esta investigación la escolarización de los estudiantes indígenas desde las dimensiones de su formación que se articulan con las políticas educativas y las prácticas institucionales.

1.5.1. Objetivos de investigación

En la formulación de los objetivos de investigación se consideran seis, uno para cada capítulo. Esto con el propósito de organizar la tesis en torno a dos dimensiones: una, relacionada con las políticas educativas para la población indígena, y la otra con los procesos de subjetivación en la configuración de las identidades étnicas. Los objetivos son los siguientes:

- Conocer las políticas de educación intercultural en los programas de educación media superior y superior para la formación de los estudiantes indígenas de bachillerato y licenciatura.
- Indagar sobre la escolarización de la población indígena en el contexto urbano.

- Acercarse al estudio del papel que juega la lengua en los procesos identitarios de los estudiantes indígenas del CCH, UNAM.
- Indagar sobre los aspectos que constituyen la identidad étnica de los estudiantes indígenas en el contexto universitario.
- Indagar sobre las configuraciones étnicas que los profesores tienen de los estudiantes indígenas en términos del reconocimiento de la diversidad y de las prácticas pedagógicas.
- Acercarse a las prácticas institucionales y procesos de subjetivación en la configuración de las identidades étnicas.

1.6. Acercamiento al estado de conocimiento

El acercamiento a los temas del trabajo que nos ocupa son los estudios que sobre educación intercultural y etnografía de la educación presenta el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Entre los temas que se abordan en *Educación intercultural* (2004), está el trabajo de Antonio Bolívar “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural”, en el que se realiza una revisión teórica de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad y de cómo se plantea la cuestión del multiculturalismo y la educación intercultural en el mundo actual. Otros trabajos sobre la temática de la interculturalidad son los de Rainer Enrique Hamel y Sonia García Segura. El trabajo de Hamel (2004) refiere los resultados de una investigación realizada en escuelas indígenas en los estados de Hidalgo y Michoacán. De acuerdo con la información que obtiene, propone que para un mejor aprendizaje de la lengua nacional, la alfabetización indígena debería llevarse a cabo en lengua materna. García Segura (2004) hace un análisis de las políticas educativas para la población indígena. Para ello realiza un recorrido histórico, político y sociológico de los proyectos educativos destinados a esta población. Su trabajo parte de la educación indígena en el contexto nacional, para después destacar el proceso educativo de la región purépecha.

En relación con la temática que se aborda en *Etnografía de la educación* (2007), en los trabajos presentados desde una perspectiva etnográfica, se observan diversos temas sobre la educación, sin embargo en cuanto a escolarización indígena sólo resalta el trabajo de Gabriela Czarny “Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad”. En este artículo, Czarny aborda las tendencias históricas políticas y antropológicas que han contribuido a la exclusión ciudadana de los indígenas. A través de las indagaciones etnográficas en una comunidad triqui que habita en el centro histórico de la ciudad de México, la autora describe la escolarización de los triquis en el contexto urbano. Señala además que en este contexto de desterritorialización la escolarización depende de las iniciativas generadas por los mismos indígenas. Otros trabajos que se consultan son los libros como *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad* (2004), coordinado por Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González; *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (2006), coordinado por María Bertely; y *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (2009), coordinado por Patricia Medina Melgarejo.

Los trabajos referidos comparten la particularidad del debate sobre cuestiones como el multiculturalismo, la educación intercultural y las políticas educativas para la población indígena.

1.7. Perspectivas metodológicas

En cuanto a la perspectiva teórico-metodológica, ésta es de carácter constructivista-interpretativa entendida como una articulación compleja. La investigación se ubica en tres campos: *a)* teórico, *b)* de problematización y *c)* metodológico. El trabajo se va construyendo desde las preguntas iniciales del proyecto, de la búsqueda de referentes teóricos y metodológicos y la construcción de categorías sociales, teóricas y de análisis. La encuesta y las entrevistas se usan como una herramienta metodológica que permite construir desde diferentes niveles de aproximación: textos biográficos, transcripción,

análisis e interpretación. (Erickson, 1989; Zemelman, 1992; Pérez Gómez, 1998; Ricoeur, 1999; Bertely, 2000; Medina, 2000.)

Para la metodología desde una orientación interpretativa resulta de interés el trabajo de Erickson (1989), según este autor, el enfoque interpretativo centra el interés de la investigación en el significado humano, en la vida social, y en su dilucidación y exposición por parte del investigador. Es decir, se centra en lo que el sujeto actúa y en la intención del sujeto al actuar.

Uno de los principales aspectos para el enfoque interpretativo, es el trabajo de campo (*field setting*), entendido como el lugar, contexto, escenario, o entorno en el que se realiza la investigación. El trabajo de campo implica la participación en el contexto, el registro de datos, notas, la recopilación de documentos y una reflexión analítica de acuerdo con la identificación de los significados de los acontecimientos en el escenario de trabajo y desde los diversos puntos de vista de los actores. En lo que se refiere a las formas de trabajo, se suele pensar en el método inductivo, si bien, no se determinan *a priori* las categorías de indagación a observar, existen puntos de interés desde el inicio de la investigación. En este contexto, tanto la inducción como la deducción están en constante diálogo. Erickson plantea algunas preguntas que resultan de utilidad en el trabajo de campo:

- ¿Qué está sucediendo, específicamente, en la acción social que tiene lugar en este contexto en particular?
- ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas?
- ¿Cómo están organizados los acontecimientos en patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para la conducción de la vida cotidiana? ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad (por ejemplo, en el aula) con lo que sucede en otros niveles del sistema.
- ¿Cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana con otros modos de organización de la vida social en un amplio espectro de lugares distintos y de otros tiempos?

En este mismo contexto metodológico, Pérez Gómez (1998) plantea que en los procedimientos para realizar una investigación constructivista-interpretativa lo importante es elaborar un consenso que permita comprender los fenómenos, cómo se producen y quiénes participan de ellos. Para ello se debe considerar el aspecto epistemológico, es decir cómo se construye el conocimiento. Desde la perspectiva constructivista-interpretativa, el conocimiento se construye mediante la interacción social y su finalidad no radica en la comprobación de hipótesis *a priori*, “sino en la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos”. De esta manera, la perspectiva constructivista-interpretativa se orienta a la construcción de la realidad socialmente construida (Pérez Gómez, 1998: 65).

Para el análisis de los procesos identitarios se aborda la propuesta teórico-metodológica desde la perspectiva del análisis político del discurso entendida como una herramienta analítica y de reflexión teórica que permite dar cuenta de la emergencia de los nuevos movimientos sociales que se constituyen en los márgenes de las políticas institucionales. El reto de esta perspectiva es poner en juego las herramientas analíticas para analizar los procesos de formación de los sujetos, la forma cómo se construye la hegemonía, la inclusión y la exclusión (Laclau y Mouffe, 2004; Torfing, 2004; Buenfil, 2008).

En relación con las entrevistas, “se parte de guiones iniciales, se solicita un mínimo de cinco y un máximo de quince preguntas como primer acercamiento a la mirada del investigador [...] Las preguntas son producto de la categorización conceptual y analítica del objeto-proceso motivo de la investigación” (Medina, 2005: 34). Después de varias entrevistas se estará en condiciones de construir un relato de vida. De acuerdo con Medina (2005: 45), “en el momento de construir relatos de vida es indispensable reunir las distintas entrevistas que se le hicieron al sujeto, pero esto no quiere decir que se tenga que seguir al pie de la letra la lógica que se adquirió en las entrevistas”. Es decir, que al analizar las primeras entrevistas es posible encontrar vacíos que obstaculicen una narración coherente, por lo tanto se realizarán tantas entrevistas como sean necesarias para construir los relatos de vida narrados por el propio sujeto. Esta narración permite

comprender cómo nombra y objetiva la realidad (Berger y Luckman, 1968) con el propósito de contextualizar y reconstruir las etapas de formación escolar de los alumnos en el bachillerato y su tránsito a la licenciatura.

1.7.1. Etapas de la investigación

Para iniciar el trabajo de campo, en la primera etapa de este proyecto, se aplicó un cuestionario a estudiantes de quinto y sexto semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, durante el ciclo escolar 2006-2007. La elección de encuestar a estudiantes en el último año de bachillerato se debió a que permite observar su tránsito de bachillerato a la elección de carrera profesional. De esta manera, se está en condiciones de realizar un seguimiento durante un año en bachillerato y otro en la licenciatura.

Previo a la aplicación de la encuesta, al inicio del ciclo escolar 2006-2007, se realizó un sondeo del número de grupos de quinto semestre en cada uno de los cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo, el promedio es de 75 grupos por plantel con cerca de 50 alumnos en lista por cada grupo, aproximadamente 18,750 alumnos. De este acercamiento se eligió encuestar al 25% de los grupos de los planteles CCH Oriente y CCH Vallejo. El CCH Oriente registra 72 grupos y Vallejo 80. Así, se aplicó la encuesta a 18 grupos del CCH Oriente y 20 grupos del CCH Vallejo. La población total encuestada resultó de 1,063 alumnos. Posteriormente, se aplicó una segunda encuesta a 20 estudiantes y 10 profesores de los dos planteles ya señalados.

La aplicación de la encuesta a profesores de los planteles CCH Oriente y CCH Vallejo fue posterior a una serie de pasos orientados hacia la localización de alumnos indígenas. Una vez que se ubicó a los alumnos, para continuar con este trabajo, que en el Capítulo 4 intenta dar cuenta de las etapas de su escolarización, se consideró aproximarse a sus profesores. Las informantes que se consideraron para el desarrollo del Capítulo 4 son dos: una alumna del plantel Vallejo y otra del plantel Oriente. Cada una de ellas tenía 7 profesores, que dan un total de 14, de los cuales se logró aplicar la encuesta a 9 de ellos, cuatro del plantel oriente, y cinco del plantel Vallejo. Conviene señalar que también se

incluyó la aplicación de la encuesta a una profesora formadora de profesores de lenguas extranjeras del Departamento de Inglés del CCH y de alfabetización en lengua indígena. El Cuestionario aplicado a los profesores (véase anexo) se divide en tres partes: I. Datos básicos, II. Ingreso y permanencia actual y, III. Trabajo, migración, y condición étnica. Por último, se realizó una serie de entrevistas grabadas y videos grabados a estudiantes y profesores de los dos planteles.

La estructura de la tesis, una vez que se realizó el trabajo de campo, se organizó en seis capítulos, a cada uno le corresponde un objetivo y un supuesto, además de las preguntas de investigación, en la **Introducción** para este trabajo se da cuenta con mayor amplitud del desarrollo del capitulado.

CAPÍTULO 2

Políticas educativas para la población indígena en el contexto urbano: educación intercultural en la última década en el Distrito Federal

Las políticas educativas interculturales en la última década han puesto atención a la escolarización y profesionalización indígena. Sin embargo, se asume que los estudiantes de procedencia indígena en el contexto urbano asisten a la escuela general o convencional. Para indagar sobre este supuesto, la organización del capítulo 2 consta de cinco apartados en los que se realizó un análisis de la situación educativa para la población indígena local y migrante que habita en el Distrito Federal. En primer lugar, se describe un acercamiento a las primeras acciones educativas de escolarización indígena durante la etapa colonial, el México independiente y actual; en el apartado 2.2, se indaga sobre los servicios educativos en términos de población indígena en el DF, distribución por delegaciones, edades, escolaridad, género y migración; en tercer lugar se analiza la formación de estudiantes indígenas en educación media superior y superior: modelos educativos y formas de la interculturalidad en la última década; el apartado 2.4, corresponde a Bachilleratos y educación superior en el Distrito Federal: modalidades y currículum y por último en el apartado 2.5 se aborda la formación de estudiantes indígenas en el bachillerato y la licenciatura en la UNAM desde el Programa México Nación Multicultural.

2.1. La escolarización indígena: antecedentes de su gestación

La educación para los pueblos indios se basó en concepciones racistas y religiosas en las que intervinieron la autoridad papal y la Corona española a través de los colonizadores. El proceso identitario colonial en México se inicia al establecerse la distinción entre las repúblicas de indios y las repúblicas de españoles. La identidad contrastante (Cardoso de Oliveira, 2007: 54-55) es la base sobre la cual se define la identidad étnica, es decir, implica la afirmación de un *nosotros* frente a los *otros*: una visión etnocéntrica del colonizador que se afirma negando la otra identidad. Asimismo, Giménez (2000: 46)

plantea que las colectividades étnicas son producto de un largo proceso histórico llamado “eticización” cuyas fuentes principales fueron el colonialismo y la expansión europea. Explica también que este proceso implica una disociación entre cultura y territorio a través del cual, según Oommen (en Giménez, 2000: 46), la etnicización es un proceso por el que ciertas colectividades son definidas y percibidas como foráneas (*outsiders*), es decir, como extranjeras en sus propios territorios. La invasión colonial propició este proceso que, en términos de Restrepo (2004a: 14), establece una naturalización de la etnicidad que sería inmanente a la naturaleza humana ya sea como manifestación de su “ser biológico” o de su “ser cultural”.

En cuanto a las políticas educativas, Jarquín Ortega (2006) señala que la escolarización indígena se inició con el modelo educativo de los franciscanos: se construyó de tres vertientes: la *primera* se dirigió a los niños y los jóvenes, quienes recibían la enseñanza de los oficios como herrería, carpintería, albañilería y zapatería, entre otras. La *segunda*, dirigida a las mujeres, tenía como propósito que cumplieran con las funciones de la organización familiar; y la *tercera* consistió en la educación superior, que se realizó en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco.

La principal finalidad del Colegio, según esta misma autora, era la de formar frailes franciscanos indios en una fe cristiana firme para que instruyeran a los que no tuvieran acceso al Colegio. De este modo, los egresados serían los promotores y reproductores de su proyecto de renovación cristiana fundado en una utopía basada en una sociedad igualitaria. Algunas de las materias que se observaron en el currículum fueron, para el ciclo de humanidades: gramática latina, morfología, sintaxis y retórica. En el programa de retórica se incluían conocimientos generales de geografía, historia, literatura clásica y preceptiva literaria. Al concluir estas materias, se iniciaban en el estudio de la lógica y la filosofía en latín. Los estudiantes que adquirían estos conocimientos destacaron como latinistas, traductores e intérpretes.

La escolarización indígena en el nivel superior, durante la etapa colonial, además de que se impartiese en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, también se llevó a cabo en la Real Universidad de México, que tuvo a su cargo, desde su fundación por Cédula Real en

1551, el otorgamiento de los grados académicos de bachiller, licenciado, maestro y doctor. La Universidad certificaba a los estudiantes que habían concluido los cursos que los capacitaba para ejercer la docencia. Del mismo modo, esta institución tenía bajo su control la asignación de las licencias para impartir la enseñanza, mediante examen y selección, a quienes aspiraban pertenecer a la corporación (Furlán, 1999: 56). Los estatutos de la Real y Pontificia Universidad de México establecían que cualquier súbdito de la Corona podía matricularse en la Universidad, ello implicaba que tanto los españoles como los indios tenían ese derecho. La institución negaba la matrícula a penitenciados por la Inquisición, negros, mulatos, chinos y esclavos. Si bien, algunos indígenas nobles tuvieron acceso a los estudios de filosofía, gramática latina, derecho y medicina, la matrícula quedó solamente en los estatutos, ya que de hecho los indios quedaron excluidos de la educación superior en la Universidad; para ellos se fundó el Colegio de Tlatelolco.

En 1576, el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco desapareció junto con la utopía de una sociedad igualitaria, la posibilidad de un retorno al cristianismo primigenio y la ordenación de indios como sacerdotes de la Iglesia católica. Para 1585 el III Concilio Mexicano legisló sobre dos puntos relacionados con la educación indígena: 1) prohibió la ordenación de los indios como sacerdotes, y 2) mandó que los párrocos usaran la lengua indígena de cada región para la evangelización. No obstante la prohibición, algunos indígenas nobles asistieron a la Universidad de México para estudiar filosofía, gramática latina, derecho y medicina. En suma, la población que primó en la Universidad fueron los estudiantes españoles, ya fueran criollos o peninsulares.

La política de exclusión anclada en determinados atributos biológicos y en la diferencia cultural, se ejerció mediante el racismo. Las formas de dominación ejercidas en el proceso de evangelización y explotación empezaron a organizar la vida social de los pueblos indios de la Colonia, según un “orden natural” postulado por Santo Tomás quien, de acuerdo con Bonfil (2001: 122), se ajustaba a la perfección como sustento ideológico para justificar la desigualdad, el sometimiento y la explotación de los “siervos miserables”, los colonizados, que por error e ignorancia se les llamó desde entonces “indios”.

En el México independiente la figura política de “indio” desapareció con la disolución de las Leyes de Indias, que eliminó las distinciones de raza, de casta y de clase. Las clasificaciones consolidadas en los siglos de vida novohispana ya no tenían lugar; ya no más indios ni mestizos, ni castas ni aun criollos; sólo se reconocería la categoría de ciudadano partícipe de una misma posición frente al Estado.⁹ Esta situación de igualdad se ratificó en la Constitución liberal de 1857 (Aguirre, 2003: 306-307).

De acuerdo con la constitución del Estado-nación lo que ocurrió es que todos los habitantes de este país pasaron a ser ciudadanos y participantes de un proyecto de homogeneización cultural, con el concepto de Estado basado en el principio de “un estado, una nación, una cultura”, y de aquí se asumió que la condición ideal para gobernar, sería la homogeneidad cultural de su población (Giménez, 2000: 49).

Con el Estado-nación mexicano inició la homogeneidad cultural a través de su proyecto educativo. La educación para la categoría de ciudadano se planeó de acuerdo con el pensamiento liberal ilustrado. La enseñanza sería en lengua nacional (español) y de inicio se planteó alfabetizar a la población. Una vez que supieran leer y escribir, podrían tener acceso a los beneficios del mundo civilizado y ejercer su voto, ya que los ciudadanos analfabetos tenían limitado este derecho. De aquí, que la mayoría de la población quedara excluida de la categoría de ciudadano. Guerra (en Aguirre, 2003: 308) señala que los índices de analfabetismo para 1895 eran de 83%; para 1900, de 81.5%; y en 1910, de 78.5%. La escuela lancasteriana y el catecismo fueron el sistema y el método para iniciar la escolarización que hiciera posible la comunidad de cultura imaginada de estilo occidental (Aguirre, 2003: 309; Anderson, 1997). Al respecto, Bonfil (2001: 158) señala que la acción educativa no cruzó el perímetro urbano, llegó por excepción al medio rural y apenas si se intentó en las comunidades indias.¹⁰

⁹ El Estado es una entidad jurídico-política que tiene por función esencial proporcionar a sus ciudadanos protección frente a la inseguridad y a la agresión exterior. Para tal fin está dotado de soberanía política sobre un área territorial claramente definida y detenta el monopolio del uso legítimo de la fuerza. Además, tiene jurisdicción sobre un conjunto de ciudadanos cuya lealtad está orientada a él mismo (Giménez, 2000: 50).

¹⁰ Según el informe que el Prof. Manuel Cervantes Imaz dio a la Secretaría de Justicia en 1892, para 1890: cuatro eran las escuelas lancasterianas de niños y cinco de niñas, denominadas las primeras “Filantropía”,

Para la segunda mitad del siglo XIX, durante el gobierno del presidente Benito Juárez se estableció la Ley Orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867 (Fell, 1989: 312), con esta Ley la educación se dividió en dos áreas: 1) la instrucción primaria y 2) la instrucción secundaria, esta última incluía lo que se consideró como educación media y media superior hasta la última década del siglo XX. El proyecto educativo estuvo a cargo de Gabino Barreda, quien fundó la Escuela Nacional Preparatoria en 1867.

En el ámbito de la educación indígena, Ramírez Castañeda (2006) señala que durante la segunda mitad del México independiente, si bien algunos indígenas eran bilingües, la mayoría seguían siendo analfabetos. Así, durante el Imperio de Maximiliano, las leyes en materia de educación indígena consideraron el establecimiento de una escuela en cada pueblo con más de cuarenta familias. Del mismo modo, se propuso que profesores de la propia comunidad debían impartir la enseñanza primaria en lenguas indígenas y español así como la restitución de sus tierras a los indios. Sin embargo, estas reformas se suspendieron con el regreso de Benito Juárez, ya que su proyecto educativo priorizó la educación media superior y superior. Para 1877, Ignacio Ramírez, secretario de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de Porfirio Díaz, se ocupó de la educación indígena. No obstante, si bien su propuesta indicaba el uso de las lenguas indígenas para la enseñanza, por otro lado, señalaba que la educación indígena debía impartirse de la misma manera que a todos los niños de la nación. El uso de las lenguas indígenas en la enseñanza no se aceptó; de este modo, la población indígena sólo tenía una opción educativa: la educación nacional.

Durante el siglo XX, las primeras acciones educativas que se realizaron para la población indígena fueron: el establecimiento de las casas del pueblo, las misiones culturales y la casa del estudiante indígena en la ciudad de México en la década de los años veinte. Para la década de los años treinta y hasta los años cuarenta, se resalta la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas cuyas principales funciones

“Reforma”, “Hidalgo” y “Vidal Alcocer”; llamadas las segundas: “Independencia”, “Progreso”, “José María del Río” y “Benito Juárez”. Además, contábase la escuela mixta “Libertad” y la nocturna para adultos “Zaragoza”. 916 eran los alumnos inscritos y 549 los asistentes el día de la entrega (García Cubas, en Aguirre, 2003: 326).

fueron la atención de los problemas de la tenencia de la tierra, que los indígenas planteaban, y el estudio de los problemas y necesidades de los núcleos indígenas, de donde se consideró la necesidad de una propuesta educativa que se orientó hacia dos métodos de enseñanza: 1) el método directo y 2) el método indirecto. Con el primero, la enseñanza consistía en la alfabetización directa en español; con el segundo método se alfabetizaba en lengua indígena ante el supuesto de que esta población, además de aprender español, podría conservar su lengua materna. La tensión que se manifestó entre la enseñanza desde un método u otro, derivó del cuestionamiento al método directo que se asoció con el fracaso debido a la inasistencia y deserción escolar y hacia la desaparición de la lengua nativa que se sustituye por el español.

La educación para los indígenas en general, se llevó a cabo con programas rurales y métodos de enseñanza semejantes para todos los niños, a pesar del esfuerzo por una enseñanza bilingüe. Estas acciones implicaron la realización de un análisis del modelo indigenista, que es ampliamente criticado, una vez que empiezan a manifestarse los movimientos indígenas mediante las demandas de una participación política y una relación distinta con el Estado.

Durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) se hace la propuesta de reformar el artículo 3º constitucional con el propósito de convertir la educación laica en una educación socialista. El Partido Nacional Revolucionario (PNR) apoyó este proyecto, no obstante se enfrentó a opositores tanto de la derecha como de la izquierda, además de la intervención del clero. El Partido Comunista señalaba la imposibilidad de una educación socialista en un Estado burgués, aunado a la resistencia de los padres y la confusión de los maestros. Finalmente, después de un largo debate entre los diputados, el 13 de diciembre de 1934 se reforma el artículo 3º constitucional para señalar que la educación que imparta el Estado será socialista, y que además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma tal que permitirá a la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Melgar Adalid, 1994: 214).

En el ámbito de la educación indígena, Ramírez Castañeda (2001: 146-147) refiere que una de las tareas de la SEP sería la formación de brigadas de asimilación y de Centros de Educación Indígena para que los profesores difundieran la cultura en lenguas indígenas. Sin embargo, la validez de los métodos empleados para atender la escolarización indígena empiezan a cuestionarse. Una vez que se indaga sobre los problemas en educación indígena, los informes de los inspectores confirman que la inasistencia y la deserción son de lo más común, ya que “la escuela no sólo es ajena a las costumbres y necesidades de sus habitantes sino un estorbo en su vida cotidiana” (Loyo, 2006: 71).

La educación indígena tenía como fin la castellanización. La enseñanza se realizaba desde perspectivas distintas: la del método directo y la del método indirecto. La alfabetización directa en español se ha asociado con el fracaso debido a la inasistencia y deserción escolar. Del mismo modo, y en caso de tener éxito, el método directo también se cuestiona, ya que se orienta hacia la desaparición de la lengua nativa que se sustituye por el español; con el método indirecto se asume que la población indígena conserva sus lenguas, además de aprender el español. Así, cuando la educación indígena se llega a realizar, ésta se enfrenta con la tensión entre la enseñanza desde un método u otro. Pero lo más grave es que la educación para los indígenas en la escuela rural, en general se llevó a cabo con programas rurales semejantes para todos los niños, a pesar del esfuerzo por una enseñanza bilingüe.

La segunda reforma constitucional al artículo 3º se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de diciembre de 1946 (Melgar Adalid, 1994: 78), durante la gestión del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Para este gobierno, aunque el campo había dejado de ser una prioridad y el nuevo proyecto de Estado se orientaba hacia la industria, continuó con los Centros de Educación Indígena, que dependían del Departamento de Asuntos Indígenas, ahí los jóvenes internos siguieron estudiando para que regresaran a sus comunidades en el medio rural. No obstante las carencias y falta de atención del gobierno en turno, “estos centros representaron en estos años el único espacio educativo para que el indígena tuviera mayores oportunidades” (Greaves, 2006:

117). Esta misma autora señala que algunos jóvenes indígenas egresados de estos centros, siguieron la carrera del magisterio y regresaron a sus comunidades de origen para convertirse en maestros de escuelas federales y estatales. Del mismo modo, explica que durante la década de los cincuenta estos maestros llegaron a ser los promotores del Instituto Nacional Indigenista (INI), creado por Miguel Alemán en 1948, cuando se inicia el indigenismo de Estado.

Los proyectos y programas del indigenismo se asocian con la integración educativa y cultural de los pueblos indígenas. Así, las prácticas indigenistas son ampliamente criticadas porque conducen a una integración que paradójicamente, por un lado, integra a los indígenas como grupos marginados de la sociedad nacional, y por otro lado estas prácticas, en términos de Stavenhagen (2000: 243), conducen al genocidio cultural, conocido también como etnocidio. En este contexto, los movimientos indígenas e intelectuales empiezan a manifestarse mediante las denuncias de etnocidio en Sudamérica, las cuales emanan de las reuniones de Barbados I y II: de la primera reunión, en enero de 1971, se destaca el simposio *Fricción interétnica en América del Sur No-Andina* (Zolla, 2004: 289), en el que participaron exclusivamente antropólogos cuyo interés fue denunciar las acciones de genocidio y etnocidio que sufrían los pueblos tribales de América del Sur; de la segunda reunión de Barbados en 1977, se observa la presencia y participación de intelectuales y dirigentes indígenas, cuyas denuncias quedaron plasmadas en la *Declaración de Barbados II*. De ellas, se destacan la dominación física y la dominación cultural.¹¹ Zolla (2004: 239) refiere que en octubre de 1974 se organizó en Chiapas el Primer Congreso Indígena “Fray Bartolomé de las Casas”, en el que 1,230 delegados

¹¹ La dominación física se expresa, en primer término, en el despojo de la tierra. Con la tierra se nos han arrebatado también los recursos naturales, los bosques, las aguas, los minerales, el petróleo. La tierra que nos queda ha sido dividida y se han creado fronteras internas e internacionales, se ha aislado y dividido a los pueblos y se ha pretendido enfrentar a unos contra otros. La dominación cultural puede considerarse realizada cuando en la mentalidad del indio se ha establecido que la cultura occidental o del dominador es la única y del nivel más alto del desarrollo, en tanto que la cultura propia no es cultura, sino el nivel de atraso más bajo que debe superarse. [...] La dominación cultural se realiza por medio de: la política indigenista, en la que se incluyen procesos de integración o aculturación a través de diversas instituciones nacionales o internacionales, misiones religiosas, etcétera. El sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados (en Zolla, 2004: 291).

tzotziles, tzeltales, choles y tojolabales se reunieron para exponer sus ponencias sobre tierra, comercio, educación y salud. Después de éste, se celebró en 1975 en Pátzcuaro, Michoacán, el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, y en 1977 se creó la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües que realizó el Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural.

Durante la década de los noventa y a partir de los movimientos indígenas, la política del indigenismo de Estado, que se ocupaba principalmente de la educación e integración cultural, se enfrentó con problemas de tipo político al hacerse presente el movimiento zapatista. El 1º de enero 1994 ocurrió el levantamiento armado mediante el cual el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) tomó la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y los municipios de Las Margaritas, Altamirano, Chanal, Ocosingo, Oxchuc, Huixtlán, Chalam, Simojovel y San Andrés Larráinzar. Al respecto Zolla (2004: 175) señala que el primer documento que el EZLN hizo público fue la Declaración de la Selva Lacandona, en la que se invocaba el artículo 39¹² de la Constitución y se declaraba la guerra al Ejército Federal, de aquí que la cuestión indígena pasara a ser un asunto de seguridad nacional. Asimismo, en la Declaración se exponían demandas como: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”.

Las demandas indígenas y el discurso del EZLN (Zolla, 2004: 179) se fueron haciendo más patentes para llegar a una solución que permitiera una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas del país. De este modo, en 1996 se establecieron los Diálogos para la Paz con Justicia y Dignidad. En ellos participaron la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), el EZLN y una representación del gobierno. El documento, que registró las propuestas, se denominó Acuerdos sobre Derechos y Cultura Indígena, sin embargo es más conocido como Los Acuerdos de San Andrés porque fue en el municipio de San Andrés Larráinzar donde se llevaron a cabo. En la parte medular del documento, el

¹² Artículo 39.- La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de éste. El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno.

gobierno se compromete a la construcción de una nueva relación Estado-pueblos indígenas sobre la base del reconocimiento constitucional de los derechos de éstos, a través de la reforma del artículo 4 de la Carta Magna para establecer el derecho a la libre determinación bajo la forma de régimen de autonomía como columna vertebral de los derechos indígenas (Zolla, 2004: 180).

Las reformas constitucionales en materia de derechos y culturas indígenas consisten en una serie de adiciones y modificaciones a los artículos 1, 4, 18 y 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El 14 de agosto de 2001 el *Diario Oficial de la Federación* publicó el decreto en el que se enunciaron las reformas.¹³ El artículo 2 se reformó totalmente. En él se establece que los pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Asimismo, se enuncia: El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional.

La demanda de reconocimiento de la autonomía como garantía constitucional para los pueblos indígenas se incluyó en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar firmados por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional de Chiapas y por el gobierno federal, con el fin de dotarlos de derechos específicos como formas propias de organización social y política, promoción y desarrollo de sus culturas, así como del acceso al uso y disfrute de sus recursos, sin embargo, a la fecha (enero de 2010) estos Acuerdos no han sido reconocidos.

2.2. Servicios educativos para la población indígena en el Distrito Federal

La Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, en los *Lineamientos principales de la política en materia indígena del Gobierno del Distrito Federal* señala en materia de educación, algunas acciones básicas que realiza para esta población como otorgar becas

¹³ El decreto explica en el artículo único las reformas realizadas: Artículo único.- Se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1; se reforma en su integridad el artículo 2 y se deroga el párrafo primero del artículo 4; se adicionan: un sexto párrafo al artículo 18, un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

escolares para niñas y niños indígenas en riesgo de deserción y garantizar la asistencia a los servicios educativos básicos para la totalidad de la población indígena.

En el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, en *Boletines 2005 1*, se anunció que en el próximo ciclo escolar todas las primarias del Distrito Federal tendrán un enfoque intercultural en sus actividades y programas. En este mismo *Boletín* se indica que la CGEIB puso en marcha el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en marzo de 2003 en la escuela primaria “Alberto Correa”, que atiende en el turno vespertino a niños y niñas hñahñus. Del mismo modo, se informa que el jefe del Ejecutivo aseguró que *Enclicomedia* estará presente en las 3,514 escuelas primarias, con material elaborado en las distintas lenguas autóctonas.

En relación con la población que presenta discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal es la responsable de atender a esta población mediante sus diferentes servicios como: el Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico y Laboral, cuya función es escolarizar a los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales. Asimismo, ofrece capacitación para el trabajo a los alumnos de 15 a 20 años que presentan discapacidad y que por diversas razones no logran integrarse al sistema educativo regular; la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es un servicio para la población con necesidades educativas especiales con discapacidad y aptitudes sobresalientes que cursan su Educación Inicial y Básica en la escuela regular. La USAER impulsa y colabora en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención con calidad.

En cuanto a la educación primaria, el programa 9-14 atiende a los alumnos que por diversas razones presentan un rezago educativo y que con el propósito de nivelarlos, pueden realizar sus estudios de educación primaria durante tres ciclos escolares. También están las escuelas Primarias Nocturnas para jóvenes de 15 años en adelante que no han concluido su educación primaria. Los internados y escuelas de Participación Social son servicios educativos dirigidos a población infantil que se encuentra en situación de desventaja ocasionada por la desintegración familiar y condiciones de marginalidad.

Escuelas de Tiempo Completo es otro servicio educativo donde se atiende a los hijos de madres trabajadoras que requieren una estancia prolongada.

Expuesto lo anterior, se observa que la educación para los niños indígenas en la ciudad se reduce al otorgamiento de becas escolares si están en riesgo de deserción, a la consulta de materiales didácticos a través de la *Enciclomedia* y a la perspectiva de garantizar su acceso a los servicios educativos básicos.

2.2.1. Situación educativa actual de la población indígena: estimaciones de la población indígena en el DF

La información que aportan los censos sobre la población indígena que habita en el Distrito Federal varía de acuerdo con los criterios o indicadores que utilizan quienes tienen a su cargo el registro de la población. En términos generales, la primera división que se observa es la población total, la población nacional y la población indígena. Es decir, la identidad nacional frente a la identificación de la población indígena como una entidad única, no obstante la diversidad de sus culturas y sus lenguas. Ante esta contradicción, uno de los principales indicadores que se usan para definir a la población indígena es el criterio lingüístico; así, todo hablante de una lengua indígena pertenece a esta población. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) privilegia el criterio lingüístico para el censo de la población indígena. El Consejo Nacional de Población (Conapo), además del criterio lingüístico, incorporó el criterio de condición de pertenencia indígena: pertenece (habla), pertenece (no habla). Como consecuencia, las estimaciones del INEGI frente a las del Conapo aportan datos distintos. Otras fuentes de conteos demográficos¹⁴ registran también resultados diferentes, como los que se observan en el siguiente cuadro 2.1:

¹⁴ 1) Fuente Conapo. Datos previos con base en la muestra censal para el XII Censo general de población y vivienda 2000. Criterio adoptado: número de personas que estaban asociadas a hogares indígenas o tenían características indígenas. 2) Fuente: resultados definitivos del XII Censo general de población y vivienda, Conapo. El criterio adoptado define como indígenas a los miembros de los hogares donde existe al menos una persona con características indígenas, excepto aquellos hogares en que el indígena se encuentra en el hogar como empleado doméstico. Las personas del servicio doméstico también son adicionadas a la

**CUADRO 2.1. ESTIMACIONES DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL DISTRITO FEDERAL (2000)
DE ACUERDO CON DIFERENTES FUENTES**

<i>Población indígena total</i>	<i>Distrito Federal</i>	<i>Fuente y criterio adoptado</i>
12,700,000	NI	1)
12,403,000	471,000	2)
10,768,000	399,347	3)
10,253	339,931	4)
6,044,547	141,710	5)

En los datos aportados por el Conapo para el XII Censo general de población y vivienda 2000, se observan dos resultados: el *primero* registra una población indígena total de 12.7 millones porque se basa en los datos de la muestra censal, en la que se incorporaron preguntas bajo el criterio de condición de pertenencia indígena para ubicar al número de personas asociadas a hogares indígenas o con características indígenas. En el *segundo* resultado se registra un total de 12,403,000, esta diferencia se debe a que los datos de la muestra censal son previos a los datos definitivos que registra el XII Censo general de población y vivienda, Conapo, 2000.

estimación global bajo la categoría de “fuera de hogares”. Bajo este criterio se consideran 2.55 millones de hogares indígenas y una población total de 12.403 millones de indígenas en el país. Para el Distrito Federal se estimó una población indígena de 471,000 habitantes. 3) Fuente: estimaciones del Conapo con base en el XII Censo general de población y vivienda 2000 y la Muestra del Censo. Población total indígena 10,768,330. Para el Distrito Federal se estimó una población indígena de 399,347, criterio adoptado: la población indígena es aquella que vive en hogares en donde hay al menos un hablante de lengua indígena (hogares indígenas, excluyendo hogares donde el hablante forma parte del servicio doméstico. Incluye hablantes de lengua indígena que están en hogares no indígenas y hablantes de lengua indígena residentes en viviendas colectivas. 4) Fuente: INI-Conapo. Estimaciones de la población indígena a partir de la base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI. Población indígena 10,253,627. Para el Distrito Federal se estimó una población indígena de 339,931. Criterio adoptado: población total e indígena de 5 años y más, total y hablantes de lengua indígena según condición de habla española, lenguas predominantes y tipo de municipio, México, 2000. 5) Fuente: INEGI. Censo general de población y vivienda 2000. Población total 6,044,547. Para el Distrito Federal se estimó 141,710. Criterio adoptado: población hablante de lengua indígena de 5 años y más, por entidad federativa según levantamiento censal.

La población indígena estimada en un total de 10,768,330 resulta de considerar como indígenas a los habitantes de un hogar si uno de los miembros se declaró como tal, aunque se excluye a los hogares donde el hablante forma parte del servicio doméstico. Incluye también hablantes de lengua indígena en hogares no indígenas y hablantes de lengua indígena residentes en viviendas colectivas. Los datos correspondientes a las fuentes 4 y 5 muestran las estimaciones del INEGI: en la cuarta fila se registra una población indígena total de 10,253,627, los criterios adoptados son población de 5 años y más hablante de lengua indígena y la autoadscripción indígena; en la quinta fila, la estimación de la población indígena total es de 6,044,547, esta cifra sólo registra a la población hablante de lengua indígena de cinco años y más.

Las diferentes cifras registradas por los censos muestran el problema que representa la definición de lo que se identifica como población indígena. El uso del criterio lingüístico como identificador absoluto aportó una estimación total de la población de 6,044,547 de hablantes de lengua indígena y una estimación de 141,710 para el DF. Esta estimación resulta artificial ya que se basa en asimilar la categoría lingüística a la cultural y considera que ambas refieren a la misma identidad. Al respecto, Bartolomé (1997: 58) señala que esta correlación lingüística y cultural es cuestionable pues se basa en convenciones que dan lugar a frecuentes ambigüedades y pueden no tener correlatos operantes en la realidad. Para tal efecto, explica el caso de los grupos étnicos yaqui y mayo del estado de Sonora, quienes en realidad hablan la misma lengua, *cahita*, con variaciones, pero que se diferencian claramente en el nivel organizacional e identitario.

La estimación total de población indígena de 12,403,000 en todo el país y de 471,000 para el DF, que el Conapo registra, son los resultados que consideran, además del criterio lingüístico, el de condición de pertenencia indígena; se observa que la población estimada aumentó de 6,044,547 a 12,403,000. En estos términos, se advierte que el criterio de pertenencia permitió hacer visible a más de la mitad de la población indígena que había quedado excluida. Si bien, los criterios de pertenencia indígena y de autoadscripción representan un avance en la identificación de población indígena, éstos siguen siendo limitados. Los funcionarios de las instituciones que tienen a su cargo el registro de los

censos parten de la generación de *identidades atribuidas*, que en términos de Bartolomé (1997: 56-57) implica una esencialización de lo indígena. Asimismo, señala que en la actualidad no se puede hablar en un sentido estricto de la “cultura náhuatl”, la que en realidad presenta grandes variantes regionales, ni de la “cultura maya”, que también está altamente diversificada. En consecuencia, se puede decir que el Estado aplica sobre las minorías étnicas la misma lógica que le hace concebir a la nación como una comunidad pretendidamente homogénea, o como la entidad única que no existe. La falta de claridad en la definición de lo indígena limita una planeación apropiada de programas institucionales sociales, culturales, o proyectos educativos para una población a la que se le atribuyen identidades que no tienen correspondencia con la realidad.

2.2.2. Población indígena en el Distrito Federal: distribución y educación por delegaciones, edad, escolaridad, género y migración

Una vez comentados los datos estadísticos sobre las estimaciones de la población indígena en México y el Distrito Federal es comprensible porque las cifras deben ser tomadas con reserva y según las variables de identificación.

En la década de los noventa, durante la gestión del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se realizaron varias reformas en el ámbito educativo indígena y no indígena: se expidió la Ley General de Educación, en la que el Estado mexicano reconoce la pluralidad étnica y cultural de su población y dio inicio la política de modernización educativa que se enmarca en un proyecto de modernización nacional con el propósito de transformar a la sociedad, favorecer la expansión del capital y estructurar un modelo económico más dinámico en el país. En el marco de la modernización educativa, la escuela secundaria pasa a formar parte de la educación básica, nivel que estaba más vinculado con la enseñanza media superior que con la enseñanza básica.

Para el año 2000, la información que sobre educación básica proporciona la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la Secretaría de Educación Pública en el Censo efectuado en el año 2000, registra que el país cuenta con 97,483,412 habitantes, de los cuales 5,942,000 son analfabetas. Del mismo modo, Del Valle (2004) señala, en las

Buenas noticias también son noticias, que Ramón de la Peña, director general del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), dijo que el porcentaje de personas que no sabían leer ni escribir pasó del 9.5% en el 2000, a 8.3% en el 2004. Asimismo, señala que existen seis millones de personas que no saben leer ni escribir; 12 millones no tienen la primaria completa, y 17 millones no terminaron la secundaria. Según los datos que aporta De la Peña resulta que aproximadamente 35 millones de personas no tienen la educación básica.

En cuanto a la estimación total de población indígena, de acuerdo con el Conapo (datos de la muestra censal) existen 12.7 millones, es decir, 13% del total de la población mexicana (97,483,412). Se estima que de los seis millones de analfabetas de la población total, 1,564,856 de ellos son indígenas. Según los datos que registra el Conapo el 76% del total de hablantes de lengua indígena mayores de 15 años no tenía concluida la educación primaria. El analfabetismo entre la población indígena triplica el promedio nacional.

En lo que se refiere a la estimación total de población indígena en el DF, de acuerdo con los resultados definitivos del Conapo 2000, se registra una población de 471,000 habitantes; esta presencia indígena le otorga un carácter lingüístico diverso a la ciudad de México. En el cuadro que se muestra en seguida se observa el número de lenguas indígenas que se hablan en cada delegación política del DF. La información se toma de la *Situación de la niñez indígena en el DF (2002)*.

CUADRO 2.2. NÚMERO DE LENGUAS INDÍGENAS POR DELEGACIÓN EN EL DF (1995 Y 2000)

<i>Delegación</i>	<i>Lenguas (1995)</i>	<i>Lenguas (2000)</i>
Álvaro Obregón	46	49
Azcapotzalco	42	42
Benito Juárez	48	45
Coyoacán	50	55
Cuajimalpa	27	29

Cuauhtémoc	46	46
G. A. Madero	57	43
Iztacalco	40	37
Iztapalapa	53	53
M. Contreras	31	30
Miguel Hidalgo	42	46
Milpa Alta	11	28
Tláhuac	34	38
Tlalpan	52	48
V. Carranza	41	41
Xochimilco	38	43

Fuente: *Índice de desarrollo social de los pueblos indígenas*, México, 2001, INI-PNUD. Anexo estadístico por localidad en disco compacto [lenguas 1995]. INEGI, XII Censo general de población y vivienda 2000. Población de 5 años y más que habla alguna lengua indígena por delegación y tipo de lengua, y su distribución según condición de habla española y sexo [lenguas 2000].

La delegación Gustavo A. Madero es donde se hablaba el mayor número de lenguas: en 1995 registra 57 lenguas, mientras que para el año 2000 se observa un promedio de 43. El caso contrario ocurre en la delegación Coyoacán, que pasa de 50 a 55; en la Miguel Hidalgo, aumenta de 42 a 46; en Milpa Alta, de 11 a 28; Tláhuac, de 34 a 38 y Xochimilco, de 38 a 43. El aumento en el número de lenguas indígenas que se hablan por delegación puede estar relacionado con el reconocimiento de ser hablantes de una lengua indígena, debido en parte a la discusión sobre el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y, por otra parte a la inmigración a la ciudad de México.

2.2.3. Distribución de la población indígena en edad escolar

CUADRO 2.3. POBLACIÓN INFANTIL INDÍGENA EN LAS DELEGACIONES DEL DISTRITO FEDERAL

<i>Delegación</i>	<i>Población total de niños indígenas</i>	<i>0-4 años</i>	<i>5-9 años</i>	<i>10-14 años</i>
Álvaro Obregón	2,533	1,955	271	307
Azcapotzalco	1,265	859	200	206
Benito Juárez	732	490	87	155
Coyoacán	2,513	1,844	281	388
Cuajimalpa	479	363	58	58
Cuauhtémoc	2,450	1,741	342	367
G. A. Madero	4,754	3,755	410	589
Iztacalco	1,572	1,213	134	225
Iztapalapa	10,953	9,154	791	1,008
M. Contreras	1,070	822	104	144
Miguel Hidalgo	907	609	129	169
Milpa Alta	1,210	1,008	90	112
TLáhuac	1,416	1,142	134	140
Tlalpan	3,048	2,458	249	341
V. Carranza	1,503	1,070	178	255
Xochimilco	2,955	2,365	249	341
Totales	39,360	30,848	3,707	4,805

Fuente: INEGI, XII Censo general de población y vivienda 2000. Población de 0 a 4 años y de 5 años y más que habla alguna lengua indígena por delegación y tipo de lengua.

El mayor número de hablantes de lengua indígena corresponde a la delegación Iztapalapa, con un total de 10,953, este dato resulta de interés si se cruza con el número de lenguas que registra cada delegación. El número de lenguas registrado para Iztapalapa es de 53 en 1995 y de 53 para el año 2000 (véase cuadro 2.2). Es posible que estos resultados se relacionen con la presencia indígena que proviene de los pueblos originarios del Distrito Federal y que la población migrante que llega a habitar esa zona, que se ubica al sureste de la ciudad, tiende a permanecer en ese lugar. En contraste, las delegaciones de menor población indígena como la delegación Benito Juárez, con un total de 732 niños indígenas, y la Miguel Hidalgo con 907, registran tanto un aumento, como una disminución en el número de lenguas habladas. En 1995 en la delegación Benito Juárez se hablaban 48 lenguas indígenas, para el 2000 el número disminuyó a 45. La delegación Miguel Hidalgo registró un aumento, de 42 lenguas indígenas que se hablaban en 1995 pasó a 46 para el 2000. Estas variaciones pueden atribuirse al flujo migratorio y a la ubicación geográfica de las delegaciones. La delegación Benito Juárez se ubica casi en el centro de la ciudad, mientras que la delegación Miguel Hidalgo se ubica en el noroeste. De aquí, que se asuma que la presencia indígena en el centro sea menos permanente, mientras que la presencia indígena hacia el norte y el oriente de la ciudad tiende a aumentar.

CUADRO 2.4. POBLACIÓN INDÍGENA DE 6 A 14 AÑOS QUE ASISTE A LA ESCUELA POR DELEGACIÓN

<i>Delegación</i>	<i>Población infantil de 6 a 14 años</i>	<i>Población infantil de 5 años</i>	<i>Población infantil entre 6 y 14 años que no asiste a la escuela</i>	<i>Población infantil entre 6 y 14 que sí asiste a la escuela</i>
Álvaro Obregón	977	81	26	870
Azcapotzalco	437	54	11	372
Benito Juárez	47	8	0	39
Coyoacán	691	71	27	593
Cuajimalpa	276	46	3	227
Cuauhtémoc	289	25	14	250

G. A. Madero	1,494	187	69	1,238
Iztacalco	536	62	6	468
Iztapalapa	3,870	318	191	3,361
M. Contreras	416	56	21	339
Miguel Hidalgo	201	9	1	191
Milpa Alta	320	38	23	259
Tláhuac	821	77	35	709
Tlalpan	932	93	52	787
V. Carranza	498	48	20	430
Xochimilco	791	91	48	652
Totales	12,596	1,264	547	10,785

Fuente: *Marginación socioeconómica en los hogares del DF*, 2000. Secretaría de Salud del DF, México.

Como se observa en el cuadro 2.4, de una población total de 12,596, el 95.7% sí asiste a la escuela. Sin embargo, conviene recuperar la cuestión que Czarny (2006: 245) formula cuando se pregunta “cómo es vivida la escuela para estos grupos de indígenas migrantes a la ciudad”, si las escuelas de educación indígena en su gran mayoría se encuentran en zonas rurales y semi-rurales. En este mismo contexto, Valencia (citado en Czarny, 2006) señala que a partir de 1994 empezó a funcionar en la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, un programa para la atención de niños indígenas migrantes en los niveles de preescolar y primaria en la ciudad de México, y que en el ciclo escolar 1999-2000 se atendieron en el DF a 924 niños indígenas en 128 escuelas primarias, mientras que el total de la matrícula de este nivel para el mismo ciclo escolar fue de 1,031,111, de acuerdo con la estadística para el Distrito Federal (SEP, 2000). En el cuadro 2.5 se muestra la matrícula de nivel primaria para el Distrito Federal.

CUADRO 2.5. **MATRÍCULA 1996-2006 EN EL NIVEL PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL**

<i>1ª fila</i> 1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
2ª fila 1,053,543	1,047,248	1,040,291	1,031,111	1,019,873	1,011,133	1,002,558	989,942	969,140	964,303
3ª fila 1,053,543	1,047,248	1,040,291	1,031,111	1,019,873	1,011,093	1,002,500	989,853	969,073	964,205
4ª fila 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

1ª fila: periodo.

2ª fila: primaria total.

3ª fila: primaria general.

4ª fila: primaria indígena.

La 4ª fila corresponde a la matrícula de la primaria indígena, en la que es evidente que la cifra es “cero”. De acuerdo con estos datos, la educación para la población indígena en el Distrito Federal está excluida.

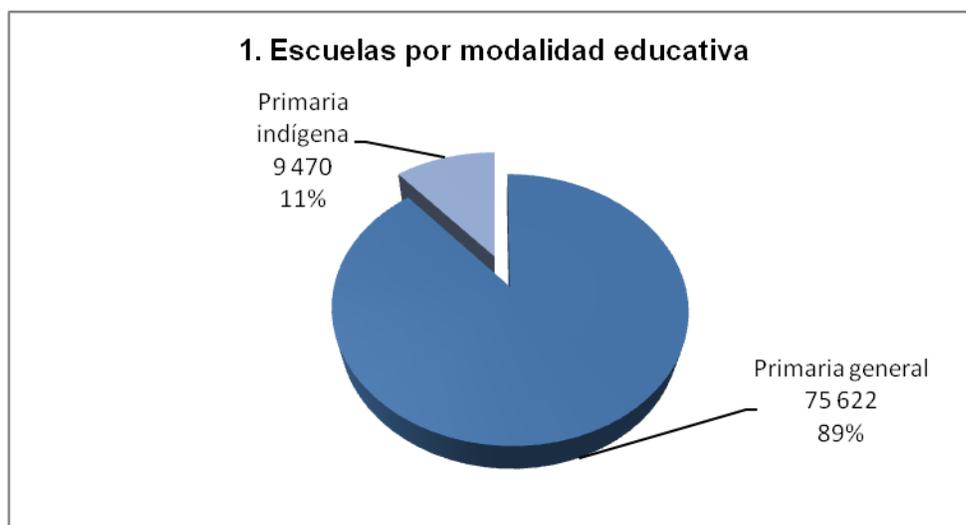
CUADRO 2.6. **EDUCACIÓN PRIMARIA, 2002-2003: ALUMNOS, MAESTROS Y ESCUELAS POR MODALIDAD EDUCATIVA Y ENTIDAD FEDERATIVA**

<i>Entidad federativa</i>	<i>Primaria general</i>			<i>Primaria indígena</i>		
	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas
Distrito Federal	1,002,5000	37,757	3,409	No indicados	No indicados	No indicados
Nacional	13,878,550	506,672	75,622	837,296	34,062	9,470

Cuadro elaborado a partir de los datos que registra el documento: *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, principales cifras, ciclo escolar 2002-2003: 37.

Como se observa, el número de escuelas de primaria general para el DF es de 3,409 mientras que para la modalidad de primaria indígena no se registra ningún dato. De aquí que se asuma que esta modalidad educativa no se considera para el Distrito Federal. En la siguiente gráfica 2.1, se muestra en porcentajes las escuelas por modalidad educativa.

GRÁFICA 2.1.



Gráfica elaborada a partir de los datos que registra el documento: *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2002-200 (2006: 37)*.

En este contexto, el gobierno del Distrito Federal (2006: 139), en el apartado III. “Políticas de promoción de la equidad social y de género”, señala que realizó diversas acciones en coordinación con la Oficina del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) para elaborar un diagnóstico sobre los retos de la educación intercultural en el Distrito Federal. A su vez, González Alvarado (2007) reporta en *La Jornada* (domingo 29 de abril de 2007) que 34 mil niños, entre 5 y 14 años de edad que habitan en la ciudad de México, están excluidos del sistema educativo. De acuerdo con el estudio *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el Distrito Federal*, que llevaron a cabo la UNICEF y el gobierno capitalino, los más vulnerables a la exclusión son los niños indígenas, los que enfrentan alguna discapacidad y las niñas de entre 12 y 14 años que son madres. Señala también que casi la mitad de los niños y niñas excluidos de la educación en todos los grupos de edad se concentran en las delegaciones Gustavo A. Madero, Álvaro Obregón e Iztapalapa, y que en esta última se vive la situación más crítica, ya que esta delegación concentra más de un cuarto de la población infantil fuera de la escuela.

Cabe mencionar que es conveniente elaborar un cuadro que permita mostrar los datos que aporta la UNICEF y registrar en el mismo cuadro la cifra correspondiente a la

población infantil indígena en la delegación Iztapalapa y que indica cuántos niños indígenas entre 6 y 14 años asisten a la escuela en esa delegación. Los datos para completar la información de la UNICEF se toman de los cuadros que ya se analizaron previamente. Así, el primer cuadro es justo el que se ha elaborado para realizar un cruce con la información de la UNICEF y los otros datos.

CUADRO 2. 7. POBLACIÓN INFANTIL EN LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA

<i>Delegación</i>	<i>Población total de niños que no van a la escuela</i>	<i>Población de niños de 5 a 14 años fuera de la escuela</i>	<i>Población total de niños indígenas</i>	<i>Población infantil indígena entre 6 y 14 años que sí asisten a la escuela</i>
Iztapalapa		8,500	10,953	3,361
Totales	34,000	8,500	10,953	3,361

Información de la UNICEF y otros datos.

CUADRO 2. 8. POBLACIÓN INFANTIL EN LAS DELEGACIONES DEL DISTRITO FEDERAL

<i>Delegación</i>	<i>Población total de niños indígenas</i>	<i>0-4 años</i>	<i>5-9 años</i>	<i>10-14 años</i>
Iztapalapa	10,953	9,154	791	1,008
Totales	39,360	30,848	3,707	4,805

INEGI, XII Censo general de población y vivienda 2000. Población de 0 a 4 años y de 5 años y más que habla alguna lengua indígena por delegación y tipo de lengua.

CUADRO 2. 9. POBLACIÓN INDÍGENA DE 6 A 14 AÑOS QUE ASISTE A LA ESCUELA POR DELEGACIÓN

<i>Delegación</i>	<i>Población de 6 a 14 años</i>	<i>Población de 5 años</i>	<i>Población entre 6 y 14 que no asiste a la escuela</i>	<i>Población entre 6 y 14 que sí asiste a la escuela</i>
Iztapalapa	3,870	318	191	3,361
Totales	12,596	1,264	547	10,785

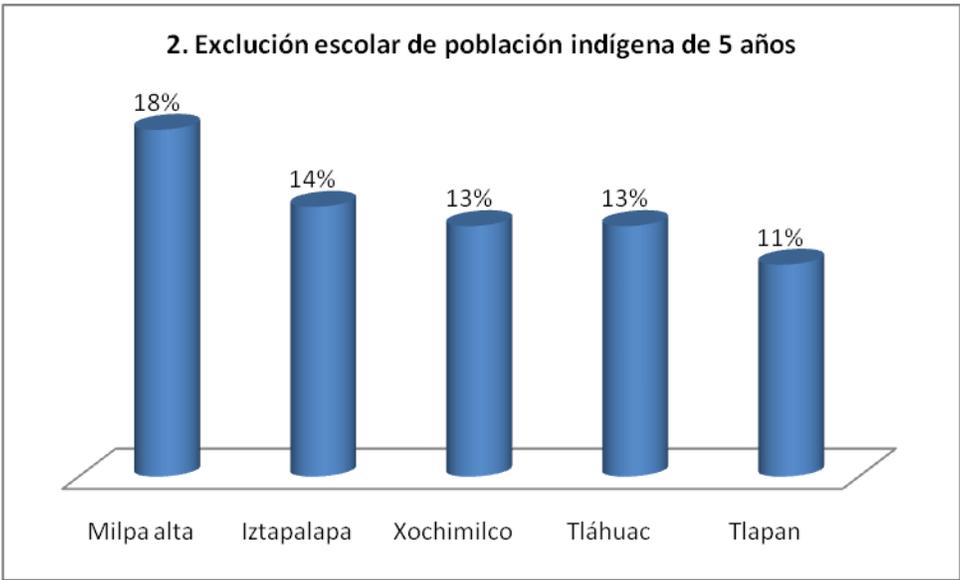
El mayor número de niños indígenas corresponde a la delegación Iztapalapa con un total de 10,953; de esta población, tenían entre 0 y cuatro años en el año 2000. Esta edad, a la fecha (finales de 2007), se traduce en niños indígenas de entre 7 y 11 años.

Según el estudio de la UNICEF y el gobierno capitalino, un total de 34,000 niños de 5 y 14 años no asisten a la escuela, y de esta población infantil más de la cuarta parte habita en la delegación Iztapalapa; es decir que 8,500 niños no asisten a la escuela, si comparamos la cifra con los 9,154 niños indígenas que a la fecha tienen una edad entre 7 y 11 años; lo más probable, sin lugar a dudas, es que esta cuarta parte excluida de la educación corresponda a la población infantil indígena de Iztapalapa.

2.2.4. Exclusión escolar y género

Ulloa (2006: 34) señala que en el Distrito Federal más del 50% de la población infantil que no asistió a la escuela se concentró en las delegaciones de Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Álvaro Obregón; las cuales, a su vez, son las de mayor población indígena en la ciudad de México. Del mismo modo, indica que las delegaciones de Milpa Alta, Iztapalapa, Xochimilco, Tláhuac y Tlalpan son las que registran mayor exclusión de su población de 5 años.

GRÁFICA 2.2



Gráfica elaborada de acuerdo con datos tomados de Ulloa (2006: 36).

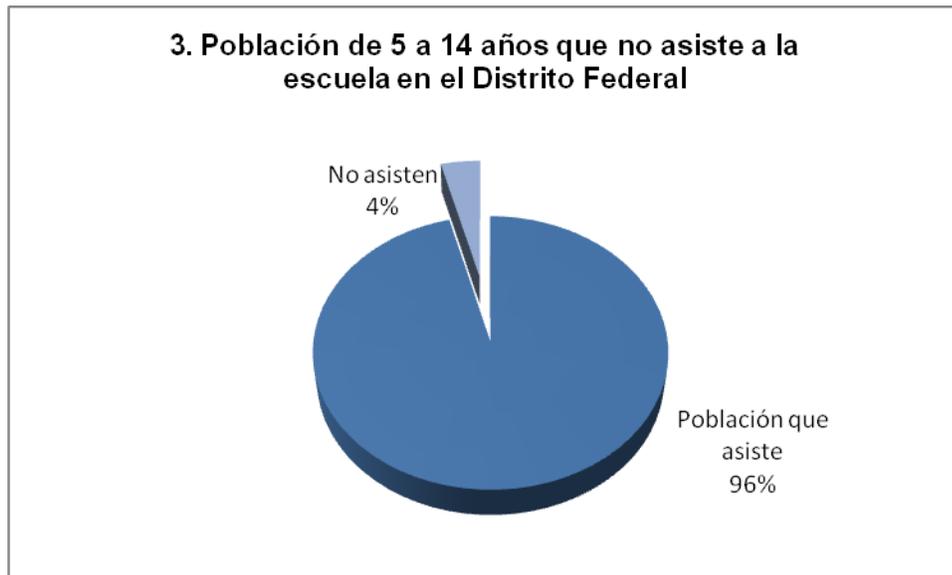
En el caso de la población infantil en el grupo de 6 a 11 años, la mayor exclusión escolar se registró en Milpa Alta con 31 de cada mil niños, mientras que en Xochimilco fueron 28 y en Tlalpan 26 de cada mil. En el grupo de 12 a 14 años, el más alto índice de exclusión corresponde a Iztapalapa con 73 de cada mil niños, le siguen Milpa Alta con 71; Xochimilco, 64; Álvaro Obregón 63; Tláhuac y Tlalpan, 61; la Magdalena Contreras, 60, y Cuajimalpa de Morelos con 59 de cada mil. Una de las causas de exclusión escolar podría atribuirse al hecho de la falta de servicios. Al respecto, Ulloa señala que en la delegación de Milpa Alta, 42.9% de los niños de 5 años que no asistían a la escuela no contaban con el servicio de preescolar en las localidades en donde residían; en Iztapalapa no contaba con jardines de niños en sus colonias o barrios 11.3%, y en Gustavo A. Madero, 18.3 por ciento.

Por otra parte, en Milpa Alta 35.4% de la población de 6 a 11 años no contaba con escuelas primarias en las localidades en donde vivían; en Iztapalapa 17.7% de dicho grupo de edad no contaba con escuelas primarias en sus colonias, barrios y unidades habitacionales, el porcentaje llegó a 21.9% en la Gustavo A. Madero. En la delegación de Milpa Alta, la mayoría de la población de 12 a 14 años que no asistía a la escuela (72.2%) no contaba con servicio de secundaria en las localidades en donde residía, mientras que en Iztapalapa no contaba con escuelas secundarias en sus colonias, barrios o unidades habitacionales 42.4% y en la Gustavo A. Madero, 46.8 por ciento (Ulloa, 2006: 34).

De acuerdo con los datos previos, la población se obliga, en el mejor de los casos, a una migración escolar y en el peor, a dejar la escuela, sin concluir su educación básica.

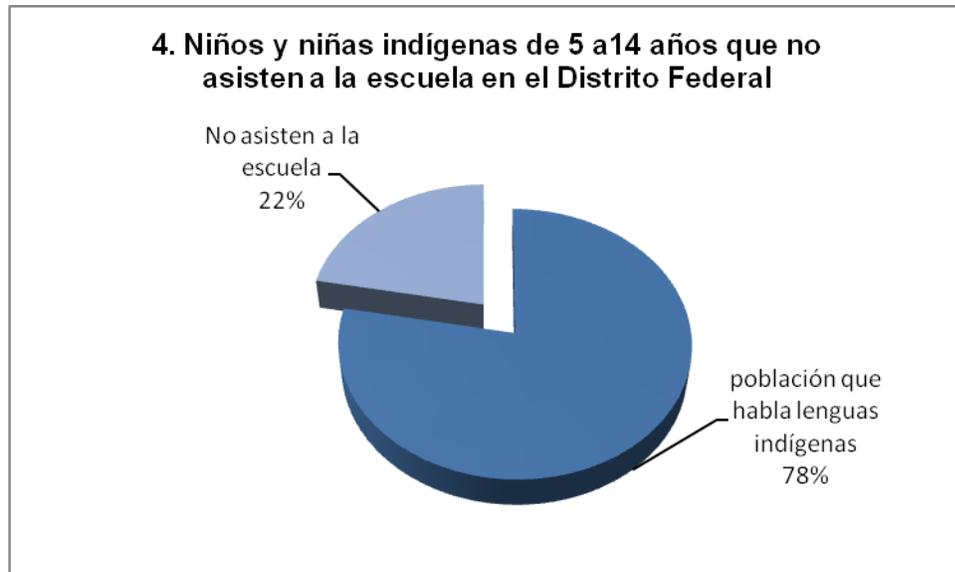
En lo que se refiere a la población indígena, la desigualdad se acentúa ya que la inasistencia es de 22%, frente al 4.16% de inasistencia de población no hablante de lenguas indígenas.

GRÁFICA 2.3.



Fuente: INEGI, XII Censo general de población y vivienda, 2000. Tabulados básicos (en Ulloa, 2006: 43).

GRÁFICA 2.4.



Fuente: INEGI, XII Censo general de población y vivienda, 2000. Tabulados básicos (en Ulloa, 2006: 43).

La exclusión escolar es mayor para la población infantil femenina, además de que aumenta con la edad. La inasistencia de las niñas indígenas de 5 a 9 años es de 17.70%, mientras que para las niñas de 10 a 14 es de 33.5%. Esto implica que de este último grupo,

1 de cada 3 niñas no asiste a la escuela. En cuanto a los niños, la proporción se reduce ya que 1 de cada 6 está fuera de la escuela.

CUADRO 2.10. INASISTENCIA ESCOLAR DE LA POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN EDAD Y SEXO

<i>Población indígena de 5 a 9 años</i>		<i>Población indígena de 10 a 14 años</i>	
hombres	14.16%	hombres	17.71 %
mujeres	17.70%	mujeres	33.50 %

Fuente: INEGI. XII Censo general de población y vivienda, 2000. Tabulados básicos (en Ulloa, 2006: 43).

En el caso de la población hablante de lengua indígena de 15 años y más, que no tiene ningún grado aprobado de educación primaria, representa casi la tercera parte de esta población. Como en los datos anteriores, las mujeres registran un índice mayor respecto a los hombres. La diferencia entre los hombres y mujeres en el DF es de nueve puntos porcentuales.

CUADRO 2.11. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA SIN INSTRUCCIÓN EN EL DF, SEGÚN SEXO, 2000

<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Diferencia mujeres-hombres</i>
12.8	8.0	17.0	9.0

Fuente: INEGI, XII Censo general de población y vivienda, 2000. Base de datos (2006: 562).

Para la población indígena del país de cada 100 hablantes de lengua indígena, 83 están en rezago educativo: entendido como aquel que teniendo 15 años o más no ha concluido la educación básica; 79 de cada 100 hombres y 87 de cada 100 mujeres. En relación con el DF, el rezago es menor, según el siguiente cuadro 2.12.

CUADRO 2.12. PORCENTAJE DE POBLACIÓN HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA DE 15 AÑOS Y MÁS EN REZAGO EDUCATIVO EN EL DF, SEGÚN SEXO (2000)

<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Diferencia mujeres-hombres</i>
65.5	57.0	72.0	15.0

Fuente: INEGI, XII Censo general de población y vivienda, 2000. Base de datos (2006: 564).

Como se observa, en el DF el rezago de 65.5% es menor, si se compara con el rezago de la población indígena del país, que registra un 83%. Sin embargo, la brecha se amplía entre los niveles de rezago educativo de hombres y mujeres para el DF. Lo que significa que están en rezago educativo 72 mujeres de cada 100, frente a 57 hombres de cada 100. Mientras que para el país la diferencia es de 8, para el DF es de 15 puntos porcentuales.

2.2.5. Migración indígena

La población indígena migrante se caracteriza por su gran diversidad de destinos. Las rutas de migración semejan una red con nudos, puntos de partida y llegada. Los datos que proporciona el XII Censo general de población y vivienda, 2000, son una aproximación de este movimiento indígena migratorio. Para ello, define los términos de “migrantes absolutos”, como aquellas personas que en el momento del censo residen en una entidad federativa diferente a la de su nacimiento; son “inmigrantes” desde el punto de vista de la entidad donde residen y “emigrantes” respecto al estado donde nacieron. Al conjunto de los migrantes absolutos también se le conoce como “población no nativa”. Por último, el saldo neto migratorio por entidad federativa es el resultado de restar la población que se marchó de la que llegó a cierta entidad y, por lo tanto, hace referencia a la pérdida o ganancia neta de la población que una entidad tiene en un periodo determinado.

Acerca de la migración indígena vista por lugar de residencia y con menos de cinco años o migración reciente, el XII Censo general de población y vivienda, 2000, captó a la población que en el año 2000 estaba residiendo en una entidad distinta a la que tenía en 1995.

**CUADRO 2.13. POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS HABLANTE DE LENGUA INDÍGENA QUE EN 1995
RESIDIÓ EN UNA ENTIDAD FEDERATIVA DIFERENTE A SU RESIDENCIA DE 2000,
POR ENTIDAD FEDERATIVA SEGÚN SEXO**

<i>Entidad federativa</i>	<i>Hombres</i>			<i>Mujeres</i>		
	Emigrantes	inmigrantes	Saldo neto migratorio	emigrantes	inmigrantes	saldo neto migratorio
Aguascalientes	90	227	137	42	206	164
Baja California	1,096	4,455	3,359	880	4,080	3,200
Baja California Sur	283	1,255	962	215	889	674
Campeche	1,106	1,132	24	1,038	954	-54
Coahuila	3,417	963	-2,454	2,777	804	-1,973
Colima	947	1,793	846	689	1,125	436
Chiapas	218	661	448	109	451	342
Chihuahua	161	406	245	107	284	177
Distrito Federal	10,818	10,090	-728	11,045	17,076	6,031
Durango	375	328	-47	290	250	-40
Guanajuato	359	901	542	317	715	398
Guerrero	12,139	1,298	-10,241	11,871	1,224	-10,647
Hidalgo	3,769	2,545	-1,224	5,689	2,673	-3,016
Jalisco	1,286	2,421	1,135	1,240	2,985	1,745
México	8,420	15,505	7,085	9,221	17,167	7,946
Michoacán	1,594	1,394	-200	1,641	1,219	-422
Morelos	664	2,026	1,362	676	2,129	1,453
Nayarit	492	614	122	424	526	102
Nuevo León	586	2,838	2,252	623	4,129	3,506
Oaxaca	18,439	5,593	-12,846	21,048	5,433	-15,615

Puebla	5,463	4,606	-857	6,662	4,462	-2,200
Querétaro de Arteaga	558	760	202	543	726	183
Quintana Roo	2,074	8,376	6,302	1,591	6,437	4,846
San Luis Potosí	3,070	1,144	-1,926	3,890	1,102	-2,788
Sinaloa	1,340	14,452	13,112	1,057	12,380	11,323
Sonora	668	1,321	653	472	1,154	682
Tabasco	886	1,036	150	668	1,132	464
Tamaulipas	662	3,075	2,413	580	2,896	2,316
Tlaxcala	335	754	419	311	835	524
Veracruz	11,039	4,293	-6,746	10,940	4,267	-6,673
Yucatán	6,570	2,467	-4,103	5,296	2,066	-3,230
Zacatecas	148	315	167	105	251	146

Fuente: INEGI, XII Censo general de población y vivienda, 2000. Base de datos (2006: 566).

Como se observa, los estados que se ubican como entidades receptoras entre 1995 y 2000 son Sinaloa, que registró la mayor ganancia de población hablante de lengua indígena (24,435). Con saldos netos migratorios positivos se ubican también el estado de México (15,031), Quintana Roo (11,148) y Baja California (6,559). Otras entidades, en cambio son expulsoras de hablantes de lengua indígena, destacan Oaxaca, que en el lapso mencionado perdió 28,461 pobladores indígenas; Guerrero (21,488), Veracruz de Ignacio de la Llave (13,419) y Yucatán (7,333). Estas entidades tienen como característica ser asiento tradicional de una parte importante de los hablantes de una lengua indígena del país. Las entidades que atraen mayor número de mujeres que hombres hablantes de lengua indígena son: Distrito Federal, México y Nuevo León. En el caso contrario se encuentran Quintana Roo y Sinaloa. (INEGI, XII Censo general de población y vivienda, 2000. Base de datos, 2006: 566.)

CUADRO 2.14. POBLACIÓN DE 5 AÑOS Y MÁS HABLANTE DE UNA LENGUA INDÍGENA QUE EN 1995 RESIDÍA EN UNA ENTIDAD FEDERATIVA DIFERENTE A SU RESIDENCIA DE 2000 EN EL DF, SEGÚN SEXO

<i>Entidad federativa</i>	<i>hombres</i>			<i>mujeres</i>		
	emigrantes	inmigrantes	Saldo neto migratorio	emigrantes	inmigrantes	Saldo neto migratorio
Distrito Federal	10,818	10,090	-728	11,045	17,076	6,031

Fuente: INEGI, XII Censo general de población y vivienda, 2000. Base de datos (2006: 566).

De acuerdo con los datos, se observa que las mujeres representan un mayor número tanto de emigrantes como de inmigrantes, y, en cuanto al saldo neto migratorio, éste es positivo en relación con el de los hombres, que es negativo. Esto significa que más mujeres indígenas tienden a permanecer en el Distrito Federal.

2.3. La formación de estudiantes indígenas en educación media superior y superior: modelos educativos y formas de la interculturalidad

En relación con la Educación Media Superior (EMS) para la población indígena, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) estableció la modalidad de Bachillerato Intercultural (BI) en el ciclo escolar 2006 en los estados de Chiapas, Tabasco y Tlaxcala, el cual se imparte en siete planteles: cuatro en Chiapas (San Jerónimo Tulijá, Nuevo Progreso, Amado Nervo y Jol Sacjum en el municipio de Chilón); dos en Tabasco (Guatacala, municipio de Nacajuca, y Melchor Ocampo, municipio de Macuspana, para el ciclo escolar 2008-2009) y se abrió otro plantel de BI en el estado de Tlaxcala.

La modalidad de BI, además de los contenidos propios del bachillerato general, incorpora el conocimiento y la valoración de la cultura propia y promueve el respeto hacia otras culturas; también tiene entre sus objetivos ofrecer una educación con calidad y pertinencia que promueva el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas. La oferta es abierta y está dirigida a los egresados de secundaria que desean continuar sus estudios y promover la educación intercultural para todos.

En el modelo de BI se enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico que favorezca la resolución de problemas en contexto y la capacidad de análisis para la toma de decisiones en estrecha vinculación con la comunidad: se pone atención al cuidado del medio ambiente; además se desarrollan competencias comunicativas, orales y escritas tanto en lengua indígena como en español. La propuesta curricular (véase anexo: **Bachillerato Intercultural. Propuesta para contextos Indígenas y Bilingües**) se organiza por campos de formación intercultural que son: “matemáticas”; “ciencia y tecnología”, “enseñanza integral de las ciencias”, “ciencias sociales y humanidades”, “lenguaje y comunicación”, “vinculación comunitaria y formación para el trabajo” y las herramientas para la comunicación intercultural: “inglés” e “informática”, en los que se proponen ejes temáticos para abordar los contenidos de manera articulada.

De acuerdo con la CGEIB (2009), el Bachillerato Intercultural es un modelo educativo incluyente construido con la participación de estudiantes de las comunidades, docentes y especialistas comprometidos con la atención educativa en la diversidad de este país. Los logros del BI están de acuerdo con los planteamientos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que señala la necesidad de “promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior”.

Si bien el BI se ha empezado a impartir en varios estados del país, para el DF esta modalidad está excluida. Para aproximarse a esta exclusión y a otros problemas de educación el gobierno del DF convocó a una reunión, que presidió el Dr. Axel Didriksson Takayanagui, secretario de Educación del GDF, el 25 de septiembre de 2007, las propuestas que resultaron de esta reunión se presentaron en dos rubros:

1) Educación Intercultural Bilingüe

- Incorporación de la asignatura de Lengua y cultura indígena en Educación Secundaria.
- Compartir información sobre el diagnóstico de la población indígena en la educación.
- Asimismo, compartir interinstitucionalmente bases de datos.
- Apoyo mediante becas a estudiantes indígenas.

- Alfabetización de personas indígenas adultas en la zona metropolitana.
- Establecer “Casas del estudiante indígena”, que den posibilidades de desarrollo y no quede sólo como una cuestión asistencialista.

2) Educación Intercultural para todos

- Transmisión a través de los medios de comunicación y especialmente a través del canal 21 de la ciudad de México, de programas referentes a la diversidad cultural de nuestro país para contrapesar la discriminación.
- Redignificar a través de mensajes en los medios de comunicación la imagen e identidad de los pueblos indígenas.
- Presentar el Bachillerato Intercultural a los responsables de la Secretaría de Educación del GDF en el nivel medio superior.
- Apoyar y fortalecer la asignatura de lengua náhuatl en las preparatorias del Distrito Federal.

Las propuestas educativas, como la alfabetización de personas indígenas adultas en la zona metropolitana y la sugerencia de un bachillerato intercultural, favorecen la educación compensatoria. Si bien, estas acciones llevan implícita la idea de propiciar la interacción y la convivencia de personas y grupos con identidades culturales diferentes, lo que resalta, más que la educación, es la difusión cultural de lo indígena. Desde esta perspectiva, las propuestas de educación intercultural bilingüe y de educación intercultural para todos, aunque dirigidos a la población indígena, poco la favorecen en su educación.

La educación superior para jóvenes indígenas, al igual que la educación media, está excluida de los proyectos educativos en la Ciudad de México. Los estudiantes indígenas que estudian el nivel superior lo hacen en instituciones y universidades convencionales. En este contexto, durante el sexenio 2000-2006, en enero de 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), con dos objetivos principales: 1) coordinar las acciones de las diversas dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ofrecer una educación cultural y lingüística pertinente a la población indígena

en todos los niveles educativos; y 2) ofrecer una educación intercultural a toda la población que también incluye todos los niveles educativos. De la CGEIB derivó el proyecto para la creación de 11 Universidades Interculturales (UI) en las zonas de mayor población indígena. Para 2008 se encuentran en funciones la Universidad Intercultural del Estado de México, la de Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Sinaloa y Quintana Roo. Las licenciaturas¹⁵ que se ofrecen son: Lengua y Cultura, Desarrollo Turístico, Desarrollo Rural Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo, entre otras.

La misión de las universidades interculturales es impartir programas educativos de alta calidad que están orientados a formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos (Decreto de creación de la Universidad Intercultural, 2001).

Si bien, en la iniciativa de creación se plantearon 11 universidades interculturales, éstas se han desarrollado en diferentes momentos debido a los diversos problemas que se

¹⁵ Los perfiles de ingreso y egreso para estas licenciaturas son: *Licenciatura en Lengua y cultura*: en el perfil de egreso se indica que el egresado será capaz de resolver problemas de comunicación oral y escrita tanto en lengua nativa como en español; de participar en el diseño e instrumentación de programas orientados al desarrollo cultural y lingüístico, y en proyectos de gestión cultural en contextos interétnicos y multilingües. Al concluir sus estudios, podrá trabajar en instancias de gobierno, organismos descentralizados, para realizar programas de desarrollo comunitario; en los Tribunales de Justicia, para atender a la población que habita en zonas multiculturales. *Licenciatura en Desarrollo rural sustentable*: el perfil de egreso de esta licenciatura indica que el egresado será competente para promocionar procesos de revaloración del patrimonio cultural y natural, de proponer y aplicar métodos tecnológicos que representen soluciones viables a los problemas concretos que se viven en el medio rural, de vincular el reconocimiento y mejora de los valores tradicionales, de proponer alternativas viables y sustentables de transformación de las especies de origen animal y vegetal que mejore la calidad de vida. Al concluir sus estudios, podrá trabajar en el sector educativo y formativo como investigador o docente, en los proyectos para el desarrollo rural en los gobiernos: municipal, estatal o federal y en organizaciones comunitarias para el desarrollo rural. *Licenciatura en desarrollo turístico*: el egresado será capaz de lograr habilidades para impulsar proyectos turísticos sustentables, tendrá capacidad de análisis y de propuestas alternativas para el desarrollo del turismo, promocionar procesos de reconocimiento y revaloración del patrimonio cultural, del dominio de una lengua extranjera le permita laborar como guía especializado. Al finalizar sus estudios, podrá trabajar en instituciones de promoción turística: agencias de viajes, museos, parques recreativos, centros arqueológicos, hoteles y restaurantes, entre otros.

han presentado, como es el caso de la Universidad Intercultural de la Montaña de Guerrero, de la que aún no se firma el convenio para su creación (Schmelkes, 2008: 332); otros problemas se relacionan con el presupuesto ya que el gobierno federal no ha definido con claridad la forma en cómo las universidades interculturales deberán adquirir los fondos y los recursos para su operación (Guerra García, 2008: 356).

Del mismo modo, se observa el problema del enfoque intercultural en los programas y planes de estudio de estas universidades. Esta situación se debe a que no todas las UI se originaron en el proyecto de creación de la CGEIB (2001); algunas de ellas como la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y la Universidad Autónoma Indígena de México tienen otra procedencia. En el caso de la UVI, ésta se crea dentro de la Universidad Veracruzana (UV), es decir, proviene del “Seminario Multicultural en el estado de Veracruz” que se impartía en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. De acuerdo con el interés académico en desarrollar programas educativos culturales y junto con la necesidad de crear instituciones de educación superior para atender a la población indígena, se estableció el convenio entre la UV, la CGEIB y la SEP en noviembre de 2004, para crear un programa intercultural dentro de la UV. Al respecto, Dietz (2008) señala que en mayo de 2005 se institucionalizó el “Programa intercultural”, que inició en agosto del mismo año y que ofrecía dos licenciaturas: la licenciatura en “Desarrollo regional sustentable” y la licenciatura en “Gestión y animación intercultural”. Los estudiantes se iniciaron en una y otra licenciatura, que se complementaba con un programa transversal de lengua y cultura e incluía materias etnolingüísticas, de diversidad cultural y de competencias comunicativas (Dietz, 2008: 366). Este mismo autor señala que en agosto de 2007, se modificó el programa intercultural: el equipo directivo de la UVI rediseñó los estudios y se optó por una sola licenciatura, así las generaciones que iniciaron en 2005 se integraron en 2007, a la nueva licenciatura en “Gestión intercultural para el desarrollo”.

En relación con la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), su procedencia se ubica en el Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente (UDO), que tenía como objetivo crear proyectos de investigación orientados hacia la población indígena yoreme mayo de Sinaloa y de Sonora, y a los jia’ki de Sonora, Arizona y

Baja California Sur. En 1984, este Departamento se convirtió en el Instituto de Antropología con ubicación en Mochicahui, Sinaloa.

En 1999, el gobierno del estado de Sinaloa, a través de la Comisión para la atención de las comunidades indígenas de Sinaloa, apoyó y amplió las funciones del Instituto que inició con una población de 320 estudiantes. Durante el ciclo escolar 1999-2000, el Instituto atendía a una población de 720, más del doble que cuando empezó. Para 2001, de acuerdo con la recomendación de la Comisión para el Desarrollo de Pueblos Indígenas, el Instituto comenzó a inscribir a estudiantes indígenas que provenían de distintos grupos étnicos: como la demanda de educación superior, no sólo de la población indígena sino también en la medida que la población mestiza siguiera en aumento, las autoridades de la Universidad de Occidente consideraron la creación de una nueva universidad.

De este contexto, se crea la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) el 23 de noviembre de 2001; mediante el Decreto 724 del H. Congreso de la Unión del estado de Sinaloa, se aprueba la iniciativa de Ley Orgánica de la UAIM (Guerra García, 2008: 349-352). Al respecto, este autor señala que la UAIM es una Institución de Educación Superior (IES) pública, de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se funda por el Estado mexicano de Sinaloa en dos sedes: la principal en Mochicahui, municipio de El Fuerte; y la otra en Los Mochis, municipio de Ahome.

La UAIM ofrece cuatro programas educativos orientados a las ingenierías: “Sistemas computacionales”, “Sistemas de calidad”, “Forestal” y “Desarrollo sustentable” y cinco licenciaturas: “Sociología rural”, “Psicología social comunitaria”, “Derecho”, “Turismo empresarial” y “Contaduría”. De acuerdo con los datos que aporta Guerra García (2008: 354), la matrícula de la UAIM fue de 1,350 estudiantes durante el ciclo escolar 2007-2008: 45% son mestizos y el 55% de la población, es decir, 742 son jóvenes que se adscriben a algún pueblo indígena: el 50% de los estudiantes indígenas pertenecen al pueblo yoreme-mayo, el 12% son jia'ki, el 8% es ch'ol, el 6% es raramuri, el 5% huichol, 4% tzeltal, 2% chatino y 2% chinanteco.

Dadas las condiciones de procedencia de la UAIM, esta universidad enfrenta varias dificultades semejantes a las de la UVI: la obtención de fondos y recursos que permitan su funcionamiento y la cuestión del enfoque intercultural de su modelo educativo. En la propuesta inicial de la UAIM (Guerra y Meza, 2009: 218), se consideró que en la realidad los procesos culturales, intraculturales y entreculturales son fenómenos que la dinámica de las sociedades no puede controlar. Los estudiantes y docentes se encuentran sujetos a las fuerzas de la sociedad, a las de su propia cultura y a las relaciones entre las culturas, de tal manera que a la integración de todos estos fenómenos se le denominó “sociointercultural”.

La UAIM comenzó sus actividades de acuerdo con la propuesta inicial de un enfoque sociointercultural. Sin embargo, cuando la institución recibió la visita de la coordinadora de la CGEIB, se realizó un diagnóstico que recomendaba algunas modificaciones y sugerencias que debían ser atendidas para recibir el apoyo del gobierno federal. El rector de la UAIM se resistió a realizar los cambios por lo que las relaciones entre la UAIM y la CGEIB entraron en conflicto. El presupuesto para la universidad no se definía, por lo que en algunos periodos se interrumpió; esta interrupción ocasionó que los docentes y administrativos dejaran de percibir sus pagos; esta situación propició la renuncia del rector. En noviembre de 2004, José Concepción Castro Robles recibió el nombramiento de Rector, quien optó por atender las recomendaciones de la CGEIB.¹⁶ De este modo, la nueva misión de la UAIM es contribuir a la formación de personas exitosas y colaborativas que a través del intercambio y la construcción de saberes y conocimientos, les permitan ante la diversificación y la globalización alcanzar altos niveles de competitividad que impacten el desarrollo de las comunidades.

De lo expuesto previamente en todo el apartado, se recuperan las formas de interculturalidad que se observan en los modelos educativos de las universidades interculturales aquí expuestos, durante su proceso de creación. Por un lado, se considera

¹⁶ Las recomendaciones de la CGEIB son: *a)* orientar a la institución hacia la interculturalidad en los documentos rectores; *b)* rediseñar los procesos educativos tomando en cuenta la producción editorial de la CGEIB; *c)* reforzar la investigación en lengua y cultura; *d)* mantener el enfoque flexible y centrado en el estudiante; y *e)* crear los Consejos Social y de Vinculación y de Desarrollo Institucional (Guerra, 2008: 353).

la propuesta por el Estado, a través de la CGEIB; y por otro lado, las formas interculturales desde las propuestas iniciales de las que derivaron la UVI y la UAIM.

La interculturalidad desde la CGEIB, se define como articulación armónica en un mundo donde la cultura pertenece a todos. Esta forma de interculturalidad se asocia con la noción de interculturalismo desde una política educativa de Estado. Al respecto, Giménez Romero (2002) señala que un primer paso para abordar el planteamiento intercultural es distinguir dos planos que se relacionan con la diversidad cultural: el de la realidad social, que se ubica en el de las relaciones de hecho, o de lo que es; y el plano de las relaciones en el que se sitúan las propuestas sociopolíticas y éticas, o de cómo deberían ser las cosas. El siguiente paso consiste en separar los discursos de la interculturalidad y multiculturalidad de los discursos propositivos y normativos, multiculturalismo e interculturalismo. De estas separaciones resultan dos modelos que se vinculan con el pluralismo cultural, como se observa en el cuadro 2.15.

CUADRO 2.15. LAS DOS MODALIDADES DEL PLURALISMO CULTURAL

Plano fáctico o de los hechos = lo que es	Multiculturalidad diversidad cultural, lingüística, religiosa	Interculturalidad relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas = lo que debería ser	Multiculturalismo Reconocimiento de la diferencia Principio de igualdad Principio de la diferencia	Interculturalismo Convivencia en la diversidad Principio de igualdad Principio de la diferencia Principio de interacción positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
	Pluralismo cultural	

Cuadro tomado de Giménez Romero (2002).

La multiculturalidad en el plano fáctico o de los hechos se refiere a la diversidad cultural, lingüística y religiosa que existe en un país, en las ciudades o en lugares más pequeños, como pueden ser una escuela. Su existencia no implica el hecho de que haya una relación entre las culturas que habitan en el mismo espacio. La multiculturalidad normalmente se refiere a la existencia de distintos grupos culturales, que en la práctica

social y política permanecen separados, divididos y opuestos (Walsh, 2005: 6). La interculturalidad en el mismo plano fáctico es distinta en el sentido de que sus relaciones son interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas, se asume una interacción entre personas con culturas diferentes.

El multiculturalismo e interculturalismo ubicados en el plano normativo hacen referencia a las propuestas sociopolíticas y éticas como lo que debería ser. Así, en el multiculturalismo se destaca el reconocimiento a la diferencia, que dentro del marco normativo o de Estado, sirve de base para administrar las diferencias culturales. El interculturalismo en cambio, resalta la convivencia en la diversidad, en el deber ser de las relaciones interétnicas, en las que el respeto y la tolerancia son principios básicos. En cuanto a los principios de igualdad y diferencia, desde la perspectiva del pluralismo cultural, se asume una coexistencia en dos modalidades: 1) la que corresponde al multiculturalismo, y 2) la que corresponde al interculturalismo.

Si bien en los dos modelos propuestos se observan los principios de igualdad y de diferencia, para el modelo intercultural se agrega un tercero que es el principio de la interacción positiva. Desde este principio, se observa que las relaciones interculturales se desarrollan en un espacio donde las diferentes culturas interactúan de manera pacífica y sin conflicto.

En estos términos, se observa que las universidades interculturales desde el enfoque propuesto por la CGEIB soslaya el conflicto en función de una sociedad armónica entre las diferentes culturas. Al respecto, Guerra y Meza (2009: 244) señalan que la interculturalidad no conflictiva se asume como una función de intercambio en la que se da la convivencia armónica entre los diferentes a través de un trato equitativo. En este sentido, la diferencia cultural se asocia con la visión pluralista, en la que todas las diferencias se asumen como legítimas porque se enmarcan en un régimen normativo en el que la cultura se reduce a un *marcador de la diferencia* (Bartolomé, 2006: 95); este mismo autor precisa que la noción de una cultura diferencial, se acuñó en los nacionalismos para atribuir un conjunto de caracteres específicos a otros grupos desde una visión etnocéntrica y esencialista. Del mismo modo, Dietz (2008: 15) señala que desde esta

visión decimonónica de la cultura, las diferencias culturales con frecuencia se etnifican, cosificando a sus portadores.¹⁷

Desde esta perspectiva, las políticas educativas diferenciadas para la población indígena tienen una larga tradición bajo las premisas del Estado-nación, que pretende resolver las desigualdades reduciéndolas a la diferencia entre culturas (García Canclini, 2005: 182).

En relación con las formas interculturales desde las propuestas iniciales de las que derivaron la UVI y la UAIM, se observan diversas tensiones entre el ámbito académico y el ámbito político institucional que dificultan la aprobación de los modelos educativos. En lo que corresponde a la UVI, como se mencionó arriba, el “Programa Intercultural” tiene su antecedente en el Seminario Multicultural que se impartía en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV.

El grupo de académicos que conformó el seminario, se enmarca en una vertiente académica (véase anexo, **Vertiente académica**) que inicia como educación multicultural y posteriormente deviene en estudios interculturales (Mateos, 2007). De acuerdo con Ávila Pardo y Mateos Cortés (en Dietz: 2008: 363), la tarea de estos académicos, profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los “Estudios Interculturales”, se asocia con la formación, investigación y difusión en torno a la educación intercultural a nivel superior, generando nuevos espacios de investigación y docencia orientados hacia un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad con énfasis en la elaboración de nuevas “competencias interculturales” (véase nota en la siguiente página).

En este mismo contexto Dietz (2008: 363) refiere que este grupo de académicos, fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación contemporáneas, estableció relaciones de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, quienes conciben la interculturalidad como un recurso, como una estrategia que les permite adquirir poder étnico en contextos de diferencia cultural o

¹⁷ En relación con el proceso de etnicización, véase el apartado 1.2.2. “La identidad étnica en el marco de la configuración de Estado-nación: procesos de etnicización y racismo”, en el Capítulo 1.

étnica y de discriminación racista. El intercambio entre el grupo de académicos y el de activistas indígenas se extendió hacia otros espacios de participación, como organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales presentes en las regiones indígenas, con la intención de establecer relaciones más favorables con el medio ambiente y el de recuperar los saberes locales de campesinos e indígenas que permitan el manejo de recursos naturales y culturales para enfrentar las asimetrías de poder que amenazan a los ecosistemas indígenas. A partir de la interacción de estos grupos, se perciben tres dimensiones¹⁸ a través de las cuales se concibe la interculturalidad.

La vertiente académica de la UAIM, impulsada desde el ámbito antropológico, orientó su propuesta inicial en un enfoque sociointercultural. Desde este enfoque, de acuerdo con García Guerra (2008: 350) se asume que las relaciones entre culturas diferentes, no necesariamente son armónicas, por lo que se cuestiona que las culturas, en una educación intercultural, sean vistas en la práctica con un peso semejante en las relaciones al interior de la institución. Esta concepción, que considera la igualdad entre

¹⁸ a) una dimensión “inter-cultural”, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como la cultura comunitaria de raíces mesoamericanas compartidas, amenazada y abatida por diversas olas de colonización de globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; la cultura organizacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones; y la cultura académica occidental –inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “postindustrial” o “postfordista”, tal como se materializa en el mencionado “Modelo Educativo Integral y Flexible” de la UV;

b) una dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre los académicos de la UV partícipes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos, etc., generados en los cánones epistémicos occidentales; los activistas de las organizaciones indígenas y las ONGs presentes en las regiones, que contribuyen conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como los expertos o sabios locales, “sabedores” consuetudinarios y “líderes naturales” que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato;

c) y una dimensión “inter-lingüe”, que –reflejando la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz– supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos; este enfoque inter-lingüe no pretende “multilingüizar” el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de dichas competencias comunicativas y “traductológicas” del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones (Dietz, 2008: 364).

culturas, podría traer efectos nocivos ya que propician la asimilación y aculturación en detrimento de los pueblos indígenas.

Las formas de interculturalidad propuestas en el ámbito académico, en la UVI y la UAİM, se han construido desde una concepción que procura tomar distancia de los enfoques de un indigenismo de Estado¹⁹ que propone la fusión armónica de la nación mexicana desde una visión paternalista y etnocida.

En el ámbito institucional, la vertiente política (véase anexo, **Vertiente política**) parte de un multiculturalismo, que promueve la cultura de origen y la identidad nacional (Mateos, 2007). Esta misma autora señala que desde esta postura se impulsa una educación orientada a satisfacer la equidad y las necesidades básicas de aprendizaje a través del enfoque intercultural bilingüe, tanto en el nivel de educación básica, como en el superior. El grupo que conforma esta vertiente, en general, tiene una formación normalista con licenciatura en educación primaria o antropología social.

El antecedente que caracteriza a la vertiente política se ubica en el paradigma indigenista, cuya base se sustenta en una política educativa que excluye la participación de los pueblos indígenas en la planeación de proyectos, programas y modelos educativos. Esta política educativa no ha rebasado el espacio de lo discursivo, porque lo que subyace en ella es la idea de transición hacia la educación monolingüe en español. Esta idea es la constante que se observó durante todo el siglo XX y se sigue observando, con algunas variantes, durante esta primera década del siglo XXI.

La tendencia hacia la castellanización masiva de la población como parte de la unidad nacional, se inició en 1923 con el proyecto educativo de José Vasconcelos que se orienta hacia el nacionalismo.²⁰ Para la década de 1930 a 1940, se estableció la escuela

¹⁹ En este contexto se entiende por indigenismo la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán, quien lo definió como “la política aplicada hacia la población indígena por los no indios” (en Zolla, 2004: 222).

²⁰ Por nacionalismo se entiende la noción de Gellner que propone Villoro (2002: 28): el nacionalismo es esencialmente la imposición general de una cultura desarrollada a una sociedad en que hasta entonces la mayoría, y en algunos casos la totalidad de la población, se había regido por culturas primarias. Cabe señalar como lo hace Villoro, que con la reserva de que las culturas desplazadas no son “primarias” sino que corresponden a naciones históricas, la apreciación de Gellner es aplicable a la conformación de un Estado-nación.

rural durante el periodo cardenista, y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (Ramírez Castañeda, 2006: 147). Si bien, por un lado, desde estas políticas se indicaba el derecho de los pueblos a conservar sus lenguas, por otro, la escuela bilingüe siguió siendo el eje de transición para la castellanización. De acuerdo con Warman (en Zolla, 2004: 223), el periodo de 1923 a 1940 fue de la incorporación de los pueblos indígenas y representa la primera etapa del indigenismo nacido de la Revolución mexicana.

La segunda etapa, siguiendo a Warman, sucede a partir del Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro en 1940, cuando se propone la integración como alternativa para desembocar en la fusión armónica de la nación mexicana y la definición de lo indígena que toma como base la cultura y la lengua. Para 1948, el presidente Miguel Alemán creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), cuando se inicia el indigenismo de Estado. Al respecto, Greaves (2006: 117) señala que la meta del INI se orientó hacia la integración nacional mediante la idea de un modelo de educación bilingüe para toda la nación.

Durante los años setenta, el modelo indigenista es ampliamente criticado por un grupo de antropólogos que plantea un análisis crítico al indigenismo oficial en un volumen colectivo titulado *De eso que llaman antropología mexicana*. Del mismo modo, los movimientos indígenas empiezan a manifestarse mediante las demandas de una participación política y una relación distinta con el Estado; de aquí, deviene la siguiente etapa indigenista.

En la tercera etapa, el indigenismo mexicano reconoció la diferencia cultural como un hecho positivo y destacó la desigualdad como un reto a superar (Warman, 2003: 34). Este reconocimiento se concretó en la reforma constitucional de 1992, que reconoce la naturaleza pluricultural de la nación mexicana.

A partir de 1990, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) propuso la educación bilingüe intercultural y desde el año 2000 a la fecha (2009) la propuesta vigente es la de una educación intercultural bilingüe (EIB).

En estos términos, se observa que la vertiente política, influenciada por el indigenismo, considera la interculturalidad desde un modelo pluralista (véase anexo,

Modelos educativos de intervención en México) que se basa en la idea de que las comunidades tienen el derecho de recibir una educación especial o diferenciada; la cual asume que las únicas diferencias son lingüísticas y culturales, por lo que se continúa favoreciendo la política de integración a la cultura nacional.

Las propuestas educativas que se construyen desde una visión que difiere del modelo propuesto por el Estado, como el caso de la UVI y la UAIM, deben realizar los ajustes pertinentes: si se observa cierta resistencia se suspende el presupuesto. Esta situación implica un acto de poder y de imposición cultural que contrasta con el discurso político y la postura de la UNESCO a partir de la premisa que dice “El respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacional” (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, París, 2001).

En cuanto a las propuestas educativas que se generan desde los pueblos indígenas poco se conoce sobre su relación entre los sistemas e instituciones de educación superior y sobre el desarrollo de los saberes de las distintas culturas de las que resulta la matriz cultural de América Latina (Mato, 2009: 6). Este mismo autor indica que una de las formas de exclusión de los pueblos indígenas, en los procesos de construcción de los Estados nacionales, ha sido la invisibilización de su existencia mediante la omisión de estadísticas, no obstante, cuando las producen los datos son poco claros e inconsistentes. Por lo tanto, al no producirse datos al respecto, de acuerdo con Mato (2009: 25), los tomadores de decisiones políticas y educativas no pueden “verlos”.

Tal es el caso de la población indígena que habita en la ciudad de México, que no ha sido considerada por quienes toman las decisiones en el diseño de las políticas educativas. De acuerdo con la temática desarrollada en este apartado, la formación de estudiantes indígenas en educación media superior y superior está ausente de las políticas educativas para el Distrito Federal.

De acuerdo con la CGEIB, las universidades interculturales planearon para atender la educación superior de los estados con mayor población indígena. Para el caso de la UVI,

situada en Veracruz, el Censo general de población y vivienda 2000 (INEGI) registra para este estado una población indígena de 633,372; para el estado de Sinaloa, donde se ubica la UAIM, este mismo Censo indica una población indígena de 49,744; mientras que para el Distrito Federal, la población se estimó en 141,710 indígenas.

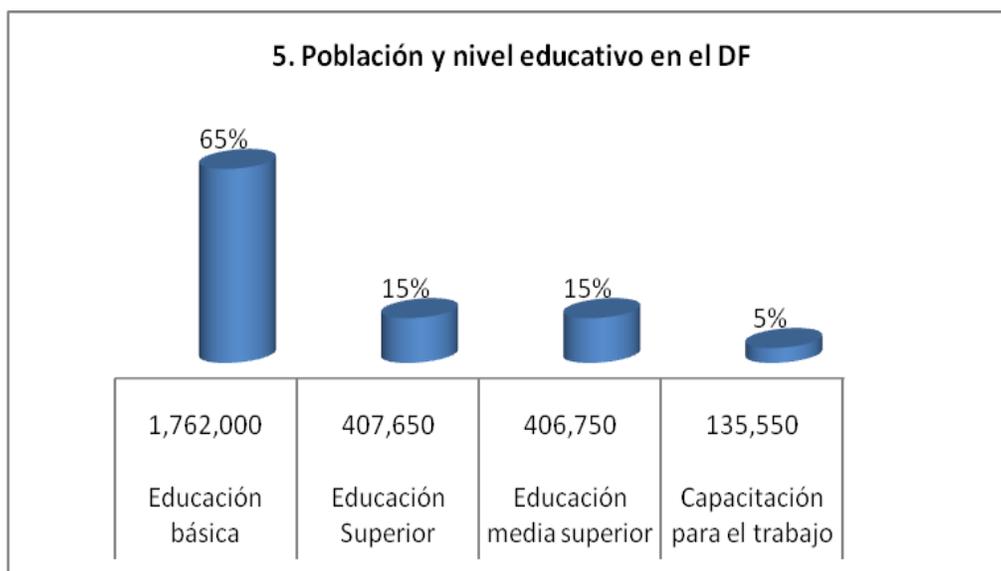
Los datos señalados indican, que si bien la población indígena de Veracruz es mayor que la del DF, y a la vez esta población del Distrito es mayor que la de Sinaloa. Por lo tanto, el criterio de crear universidades interculturales en los lugares de mayor población indígena excluyó al DF. A esta exclusión, se suma la inconsistencia de las estadísticas para el DF, sus estimaciones varían de una fuente a otra o según los indicadores que utilicen como ya se mostró en el cuadro 2.1 en este mismo capítulo.

Las diferentes cifras registradas por los censos muestran el problema que representa la definición de lo que se identifica como población indígena. Por un lado, los funcionarios de las instituciones que tienen a su cargo el registro de los censos parten de la generación de “identidades atribuidas”, que en términos de Bartolomé (1997: 56), implica una esencialización de lo indígena. Además se indica la falta de claridad en la definición de lo indígena, lo cual limita una planeación apropiada de programas institucionales sociales, culturales, o proyectos educativos para una población a la que se le atribuyen identidades que no tienen correspondencia con la realidad.

2.4. Bachilleratos y educación superior en el Distrito Federal: modalidades y currículum

La Educación Media Superior (EMS) ha sido el nivel menos favorecido en el sistema educativo mexicano desde su creación. En el sexenio 1989-1994, en el marco de la modernización educativa, la escuela secundaria, que se vinculaba más con la enseñanza del nivel medio superior, pasó a formar parte de la educación básica. De esta reforma educativa deviene la obligatoriedad de cursar la secundaria para obtener el certificado de educación básica y la falta de continuidad, debido al vacío que se genera entre el tránsito de la educación básica a la media superior. Si bien la matrícula ha aumentado en el nivel medio superior con la creación de opciones de formación para el bachillerato, según el estudio que la UNICEF y el gobierno capitalino presentan en *Las exclusiones de la*

educación básica y media superior en el Distrito Federal (2006), el 32% de los jóvenes en la ciudad de México no recibe educación en este nivel. En este contexto, en el *VI Informe de Gobierno, 2006*, se enuncia que actualmente se atiende a 2 millones 711 mil alumnos que cursan algún nivel educativo que se distribuyen como se observa en la gráfica 2.5.

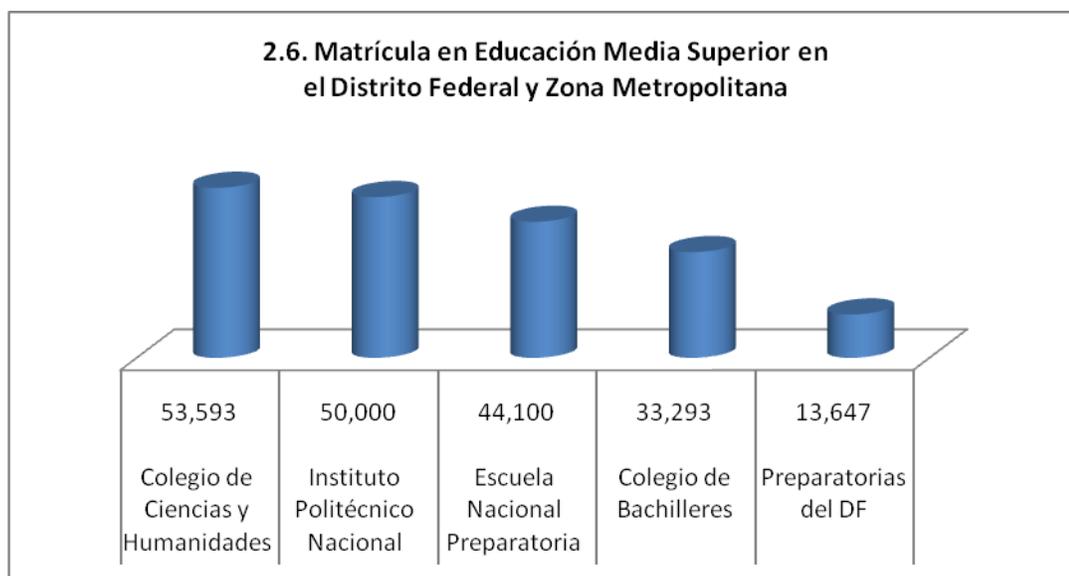


Datos contruidos con los indicadores que aporta el *VI Informe de Gobierno, 2006* (<http://www.sep.gob.mx>)

Los alumnos que estudian la EMS en el Distrito Federal, suman un total de 406,650, frente a una población total de 2 millones 711 mil alumnos que cursa algún nivel educativo: el 65% se concentra en la educación básica, el 15% en educación media, otro 15% en educación superior, y en capacitación para el trabajo el 5%. El problema que se observa se relaciona con los jóvenes que quedan excluidos de la escuela en el tránsito de la educación básica a la EMS. La población que estudia en el nivel básico es de 65%, frente al 15% que está en el nivel medio superior: la diferencia en el paso del primer nivel al siguiente es de 40%. En otras palabras, 40 de cada 100 estudiantes que inician el nivel básico no ingresa al bachillerato. El problema sigue en aumento ya que del total de estudiantes (406,650) que ingresan a las distintas modalidades, como son el bachillerato general o propedéutico y el tecnológico o bivalente, se indica una reprobación del 48.5% y

una deserción del 16.1%; en suma es 64.6% de estudiantes que van quedando rezagados (datos tomados del *VI Informe de Gobierno*, 2006).

Las instituciones para cursar la EMS son varias y diversas; la población que estudia este nivel asiste a los bachilleratos, entre los que se encuentran el Colegio de Bachilleres (Colbach) de la Dirección General de Bachillerato (DGB), el bachillerato tecnológico bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el bachillerato universitario de la UNAM: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), así como las Preparatorias en la ciudad de México, que conforman el Sistema de Bachillerato del Distrito Federal, entre otros. Todas las instituciones mencionadas corresponden a la educación pública, sin embargo difieren en cuanto a la forma de financiamiento: los CECYT y los Colbach dependen de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP); las preparatorias de la ciudad de México dependen del Gobierno del Distrito Federal; en cuanto a los CCH y las ENP, estos bachilleratos dependen de la UNAM. Para referirse a la población que atiende cada una de estas instituciones, se muestra la gráfica 2.6.



Datos tomados de *Mapas curriculares del bachillerato* (UNAM, 2006).

El Colegio de Bachilleres (Colbach) atendió una matrícula de 33,293 estudiantes durante el año 2006. Esta institución se creó en 1973, como una opción alterna a los

bachilleratos de las universidades, cuenta con 20 planteles en la zona metropolitana de la ciudad de México y ofrece tres modalidades: sistema escolarizado, abierto y a distancia. Los Cecyt atendieron en 2006 una población de 50,000 estudiantes en 16 planteles a nivel bachillerato en la ciudad de México y pertenecen al IPN, tanto éstos como el Politécnico se fundaron en 1936, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal se creó en el año 2001; tuvo una matrícula de 13,647 estudiantes (2006), su plan de estudios es semestral y está conformado por 16 preparatorias que se ubican en la ciudad de México en zonas con mayor demanda educativa y con los mayores índices de marginación. En cuanto al bachillerato de la UNAM lo integran dos subsistemas: el CCH, que se creó en 1971, su plan de estudios es semestral, para el año 2006 tuvo una matrícula de 53,593 estudiantes en cinco planteles que se ubican en la periferia de la ciudad de México; la ENP fue fundada por Gabino Barreda en 1867, cuenta con nueve planteles en el DF, su plan de estudios es anual, y su matrícula en el año 2006 es de 44,100 alumnos.

En el apartado de las reformas educativas, que en cierta medida se han abordado arriba, las instituciones de EMS tienen orígenes e historias diversas, se han creado en momentos distintos y en respuesta a diferentes propósitos cada una de ellas tiene una misión con énfasis diversos como podrá observarse en el anexo **Institución y misión en la educación media superior en el Distrito Federal**. Si bien las opciones son diversas, no obstante se aprecian rasgos que comparten, como la formación de estudiantes comprometidos con la sociedad y el desarrollo de capacidades para adquirir y aplicar conocimientos que les permitan su ingreso a la educación superior. En relación con los planes y programas de estudio, si bien la mayoría coincide en las áreas de conocimiento como: lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y computación, se observan algunas diferencias entre el tiempo asignado a una u otra materia. Esta distribución de horas se indica en los mapas curriculares (véase anexo: **Mapas curriculares**) de las instituciones ya señaladas. De acuerdo con las horas asignadas a la materia de lengua y literatura, el CCH muestra 24 horas por mes, el mayor número de horas frente a los otros bachilleratos; a la materia de matemáticas, el Cecyt, la ENP y el

CCH le asignan 20 horas, frente a la 12 de las prepas del DF y 16 del Colbach. En cuanto a las ciencias naturales, el CCH considera 20 horas para esta materia, y el Cecyt sólo 12 horas. El Colbach, Cecyt, las prepas del DF y la ENP le asignan 12 horas a las ciencias sociales, mientras que el CCH le dedica 16 horas. Al idioma inglés, 4 de los bachilleratos le dedican 16 horas frente a las 12 horas de la ENP. En la materia de cómputo el Cecyt y el CCH le asignan 16 horas, mientras que el Colbach y las prepas del DF le otorgan 12 horas, la ENP sólo le dedica 8 horas.

En el siguiente cuadro se indican el número de horas-semana-mes de las materias que comparten la mayoría de los bachilleratos:

CUADRO 2.16. HORAS AL MES POR MATERIA EN EMS

	<i>Lengua y literatura</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Ciencias naturales</i>	<i>Ciencias sociales</i>	<i>Inglés</i>	<i>Cómputo</i>
Colegio de Bachilleres	16	16	16	12	16	12
²¹ Instituto Politécnico Nacional (CECYTs)	16	20	12	12	16	16
Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal	12	12	16	12	16	12
Escuela Nacional Preparatoria	20	20	16	12	12	8
Colegio de Ciencias y Humanidades	24	20	20	16	16	16

Elaboración propia con datos tomados de *Mapas curriculares* (UNAM, 2006).

Desde este acercamiento a los mapas curriculares, se observa que sus contenidos de alguna manera favorecen unas materias, en detrimento de otras. Esta distribución se

²¹ Los datos corresponden al Mapa curricular de la carrera de Técnico en informática (UNAM, 2006).

corresponde con la misión, que de cumplirse los egresados tendrán un perfil de acuerdo con la institución de la que egresaron, y que en cierta medida eligieron para cursar sus estudios de bachillerato.

Esta diversidad de perfiles de los egresados, así como las diferentes modalidades de bachillerato, se consideró como un reto a enfrentar por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así, en septiembre de 2008 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el Acuerdo 442 que establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad. Para ello, la SEP inicia el proceso de **Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)**. En este mismo documento (SEP, 2008: 6) se indica que los sistemas de EMS que operan de manera independiente y desarticulada, podrán organizarse y avanzar ordenadamente hacia los objetivos propuestos, sólo si este nivel educativo se desarrolla con una identidad definida.

Desde este planteamiento, la RIEMS considera la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, el cual permita la definición y regulación de las distintas modalidades de la EMS y un modelo de certificación de los egresados del SNB. En el cuadro 2.17 se muestran las competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

CUADRO 2.17. MARCO CURRICULAR COMÚN CON BASE EN COMPETENCIAS

Competencias		
Genéricas		Clave. Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida. Transversales. Transversales a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes. Transferibles. Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS.
	Extendidas	Específicas de los distintos subsistemas de la EMS.
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo.

Datos tomados del Anexo único: **Reforma Integral de la Educación Media Superior en México**. El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SEP: 2008).

De acuerdo con el MCC basado en competencias,²² se intenta superar el hecho de que los planes de estudio y mapas curriculares aún vigentes se organicen de acuerdo con unidades de agrupación del conocimiento muy diversas como son objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas o módulos, entre otros. Desde esta perspectiva, un MCC permitiría integrar la diversidad de modalidades y subsistemas de bachillerato que existen tanto en el DF como en todo el país. La propuesta curricular se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO 2.18. MARCO CURRICULAR DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO

Disciplinas		Ejes transversales										
		Competencias genéricas						Mecanismos de apoyo				
		Autoregulación y cuidado de sí	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas					
Matemáticas	Español	Lengua extranjera	Biología	Química	Física	Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato						

²² En el anexo único del Acuerdo 442, las competencias se definen como la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Del mismo modo, se indica que la ANUIES define las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Otra definición a la que se hace referencia es la de la OCDE: una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular (SEP, 2008: 28).

	Geografía natural	
	Historia	
	Geografía política	
	Economía y política	

Datos tomados del Anexo único: **Reforma Integral de la Educación Media Superior en México**. El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (SEP: 2008).

El modelo educativo que la SEP ha impuesto para el SNB, de acuerdo con las consideraciones que se expresan en el Acuerdo 442 (SEP, 2008: 1), tiene el propósito de generar consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad, del mismo modo se considera que este eje articulador será posible en la medida que exista una estructura curricular propia de la EMS.

Desde esta propuesta, se destaca la influencia de los postulados de la Unión Europea expresados en el Proyecto *Tuning* con el propósito de definir y establecer puntos comunes de referencia, centrados en las competencias asociadas con el saber y el saber hacer. Si bien, la expansión y diversificación de la EMS hace necesario un SNB, su diseño curricular soslaya los contenidos de orden humanista. Desde este marco, la noción de *currículum*²³ está abiertamente marcada por unos contenidos que favorecen sólo un modelo educativo que impone la lógica del mercado y la competencia.

Al respecto, Dubar (2000: 116) señala que la economía, en tanto gestión de recursos escasos, se racionalizó y se hizo moderna por y en el capitalismo. El par empresa-mercado se orientó hacia la búsqueda del beneficio más elevado y del control del porvenir a partir de la previsión. Este mismo autor refiere, en términos de Schumpeter, que la innovación técnica y humana se ha convertido en la fuerza decisiva de la racionalización capitalista moderna, que se orienta hacia una “destrucción creadora” con una tendencia a

²³ El currículum nunca es una simple colección neutra de saberes que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo (Apple, 1994: 153).

utilizar formas nuevas de producción que permiten adquirir ventajas competitivas, ejercer el control de la tecnología y el saber producir a través de la empresa como unidad básica de competencia, así como la incorporación de la investigación científica a la producción. Del mismo modo, señala que además de ser un asunto de empresa y de mercado es también un asunto político, un asunto de Estado.

La concepción educativa del Estado de bienestar social, desde las últimas dos décadas, se ha ido desplazando hacia una concepción del modelo neoliberal, que en contraste con el Estado benefactor, promueve las nociones de libre comercio, reducción del sector público, menor intervención en la economía y desregulación del mercado. Al respecto, Lomnitz y Melnick (en Torres, 2004: 168) señalan que el neoliberalismo está asociado, histórica y filosóficamente, con los programas de ajuste estructural que se definen como un conjunto de programas y políticas recomendadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otros. En el caso del SNB promovido por la SEP, se observa cómo el currículum para la EMS está marcado por las competencias señaladas en el Marco Común Europeo.

En relación con la educación superior (ES), la política educativa que se enuncia en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae, 2003) señala que la ES será la palanca impulsora del desarrollo social de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país. Asimismo, se indica que la ES como medio estratégico, acrecienta el capital humano y social de la nación; comprende los estudios posteriores a la educación media superior, se imparte en instituciones públicas y particulares, y tiene por objeto la formación en los niveles de técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Las instituciones de educación superior (IES) realizan una o varias de las actividades siguientes: docencia; investigación científica y difusión de la cultura, según la misión y el perfil de cada una. En cuanto a la población que estudia la ES, la matrícula es de 1,664,384 estudiantes, de los cuales 1,141,898 (68.6%) se encuentran inscritos en instituciones públicas y 522,483 (31.4%), en instituciones particulares.

En el Distrito Federal (DF), de acuerdo con el *VI Informe de Gobierno* (2006), los estudiantes que cursan alguna modalidad de ES suman un total de 407,650 frente a una

matrícula total de 1,664,384, en porcentajes la población estudiantil de ES en el DF representa el 24.4% de la matrícula total en este nivel.

Las instituciones públicas que imparten ES en el Distrito Federal son varias y diversas, en este apartado se hace referencia a algunas universidades públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En cuanto a la población estudiantil de nivel licenciatura se muestra en el cuadro 2.19:

CUADRO 2.19. MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2008-2009 EN EL DISTRITO FEDERAL²⁴

<i>Institución pública</i>	<i>Población estudiantil</i>
Universidad Nacional Autónoma de México	167,891
Instituto Politécnico Nacional	90,675
Universidad Autónoma Metropolitana	46,267
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	9,262
Total	314,095

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de acuerdo con los datos que registra la Dirección General de Administración Escolar (DGAE, 2008), indica una población de 167,891 estudiantes en el nivel de licenciatura. La UNAM se fundó en 1910 y en 2009 cuenta con 82 licenciaturas que se imparten en 18 facultades, 3 escuelas nacionales y 5 sedes foráneas, de acuerdo con cuatro áreas de conocimiento: ciencias físico-matemáticas y las ingenierías, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales, y humanidades y artes. Las licenciaturas se pueden cursar en sistema escolarizado y algunas de ellas, en sistema abierto y a distancia.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) se fundó en 1936; para el ciclo escolar 2008-2009 tiene una población de 90,675 alumnos; además ofrece 72 carreras que se imparten a través de las áreas de ingeniería y ciencias físico-matemáticas, ciencias médico-

²⁴ Elaboración propia con datos tomados de las siguientes fuentes:

UNAM, Dirección General de Administración Escolar (DGAE), (UNAM: 2008).

IPN, (<http://www.anuies.mx/directorios/direct.htm>) [fecha de consulta: 21/01/2010].

UAM, (<http://www.xoc.uam.mx>) [fecha de consulta: 21/01/2010].

UACM, (<http://www.uacm.edu.mx/Institución/NuestraUniversidad/tabid/93/Default.aspx>) [fecha de consulta 21/01/2010].

biológicas y ciencias sociales y administrativas, en 25 planteles en el nivel de licenciatura; el periodo escolar está estructurado en forma semestral.

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) tiene una matrícula para 2008 de 46,267 estudiantes. Esta institución se fundó en diciembre de 1973; cuenta con una rectoría general y cinco unidades académicas: Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Xochimilco, en las que se imparten 59 licenciaturas en cuatro áreas: ciencias básicas e ingeniería, ciencias biológicas y de la salud, ciencias sociales y humanidades y ciencias y artes para el diseño. El periodo escolar está estructurado en forma trimestral, su modelo educativo se sustenta en el modelo departamental²⁵ y en la figura de profesor-investigador.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) se creó en el año 2001, por decreto del jefe de Gobierno de la ciudad de México. Durante el periodo 2009-2010 atendió una población de 9,262 estudiantes, en el nivel de licenciatura tiene las áreas de humanidades y ciencias sociales, ciencia y tecnología y ciencias sociales en nueve planteles: Ángel Urraza, Casa Libertad, Casa Talavera, Centro Histórico, Centro Vlady, Cuauhtepac, Del Valle, Eugenia (Rectoría) y San Lorenzo Tezonco.

Una vez descrito el número de estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES) ya señaladas, se observa que la matrícula es muy reducida si se considera que la población que tiene acceso al nivel superior es de 407,650, frente a una población urbana de aproximadamente 20 millones de habitantes. Del mismo modo, se observa que las IES organizan el conocimiento en cuatro áreas, si bien con algunas variantes, las áreas que resaltan son las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías, las ciencias biológicas y de la salud, las ciencias sociales y las humanidades y artes. Otro rasgo se refiere a la misión de cada una de las universidades, que en cierta medida comparten. Al respecto, se muestra el cuadro 2.20:

²⁵ Un departamento es similar a una facultad universitaria, excepto por el hecho de que incluye profesores-investigadores que sostienen colectivos de investigación al interior del departamento.

CUADRO 2.20. INSTITUCIÓN Y MISIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DISTRITO FEDERAL

<i>Institución</i>	<i>Misión</i>
Universidad Nacional Autónoma de México	La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -- organismo descentralizado del Estado-- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. (http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm)
Instituto Politécnico Nacional	El Instituto Politécnico Nacional es la institución educativa laica y gratuita del Estado, rectora de la educación tecnológica pública en México, líder en la generación, aplicación, difusión y transferencia del conocimiento científico y tecnológico, creada para contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación. Para lograrlo, su comunidad forma integralmente profesionales en los niveles medio superior, licenciatura y posgrado; realiza investigación y extiende a la sociedad sus resultados, con calidad, responsabilidad, ética, tolerancia y compromiso social. (http://www.upiig.ipn.mx/wps/wcm/connect/ipn+home/IPN_ES/Inicio/Oferta+Educativa/)
Universidad Autónoma Metropolitana	La UAM imparte educación superior, comprometiéndose con la formación de profesionales con capacidad para identificar y resolver problemas, así como para trabajar en equipos interdisciplinarios y con un fuerte compromiso social; desarrolla investigación orientada a la solución de problemas socialmente relevantes; brinda servicio a partir de un modelo que integra la investigación y la docencia, así como la preservación, difusión de la cultura. (http://www.xoc.uam.mx)
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	La UACM es una institución con vocación humanista, científica y crítica cuya misión es contribuir a la satisfacción de necesidades apremiantes de nuestra ciudad en materia de educación superior, es una extensión de los servicios educativos a la sociedad y la cooperación con las comunidades de la ciudad de México para la solución de sus problemas sociales y su desarrollo cultural.

La educación universitaria, a lo largo de su existencia, se ha ido modificando y transformando, no obstante, la docencia y la formación de profesionales ha sido una de las principales actividades de las universidades. Desde su fundación se han ocupado de la

educación superior y entre estas funciones han estado la de certificar los saberes y otorgar los títulos correspondientes a los profesionistas que concluyan sus estudios. La universidad se hizo cargo de formar profesionales que por lo general ocupaban los cargos medios en la administración eclesiástica y en el sector gobernante durante la Colonia en México.

Después de la Independencia, y mientras México se constituía en Estado-nación, la Universidad mantuvo sus cátedras liberales. En década de los años treinta se crea el IPN, institución que atiende la educación tecnológica mediante el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. En los años cuarenta y cincuenta, la Universidad Nacional Autónoma de México tenía asignado un papel importante: la preparación de élites políticas dirigentes y la formación de cuadros profesionales para los sectores secundario y terciario (Marsiske, 2000: 8).

Durante los años sesenta se impulsó la expansión de la escuela secundaria técnica con la propuesta de “enseñar produciendo”, consistió en actividades tecnológicas que apoyaban la vinculación del estudiante con el proceso productivo (Guevara González, 2002: 52). En cuanto a educación superior, esta misma autora, señala que durante la gestión presidencial de Díaz Ordaz, se creó el Servicio Nacional de Orientación Vocacional en 1966, para llevar un registro de las oportunidades de trabajo de cada región y tener un panorama de qué profesiones se debería apoyar y cuáles eliminarse. Por lo tanto, durante este sexenio (1964-1970) no se atendió a la educación superior.

Para la década de los setenta, durante el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) en un contexto de conflictos sociales y estudiantiles que se venían gestando desde el sexenio anterior, como el movimiento estudiantil de 1968 y su represión por el Estado, la educación superior recibió un fuerte apoyo; la matrícula se duplicó: pasó de 252,200 estudiantes en 1970 a 526,500 en 1976 (Guevara González, 2002: 62). Durante los años setenta se institucionaliza en México la política de ciencia y tecnología, para ello se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) con la finalidad de apoyar el desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, este impulso comenzó a desvanecerse en la siguiente década.

Las políticas educativas que se instrumentaron a partir de los años ochenta se orientaron hacia una política educativa que limitó el crecimiento de la matrícula en la educación superior. Durante el sexenio del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), cuya política se denominó *Revolución educativa*, se apoyó el establecimiento de escuelas de educación superior privadas bajo el control de la Secretaría de Educación Pública, aunque éste fuera más bien administrativo,²⁶ y por otro lado, se propició la campaña de desprestigio contra las universidades públicas.

Para los años noventa, de acuerdo con Martínez Rizo (2001), por un lado, el modelo posrevolucionario se había agotado y, por el otro, se hacía evidente la crisis del modelo económico que prevalecía desde los años setenta. En este contexto, el sexenio de Salinas de Gortari (1989-1994) se distinguió por la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), a la que se dio prioridad. En cuanto a la educación superior, en el marco de la ANMEB se destaca el destino de recursos al desarrollo de la ciencia y la tecnología para insertar al país en la economía global en mejores condiciones de competitividad. En este mismo contexto, Guevara González (106) señala que al iniciar el sexenio del presidente Ernesto Zedillo, se presentó el Plan Nacional de Desarrollo, en el cual se mantenía la política económica del modelo neoliberal. De este modo, el apoyo a las universidades públicas continuó reduciéndose, mientras que se impulsaba el desarrollo científico y tecnológico. Sin embargo, sólo se destinó a este rubro el 0.5% del Producto Interno Bruto.

Las políticas impuestas al inicio de la década del año 2000, colocan a las universidades públicas ante desafíos y amenazas cuyo enfrentamiento resulta difícil. De Souza Santos (2005: 15) señala que el modelo de progreso social impuesto por los empresarios y el gobierno al Estado mexicano, ha contribuido a formar cuadros medios dedicados más a la instalación, la adaptación y el mantenimiento de tecnologías

²⁶ Para obtener la validez oficial de los estudios deben cumplir sólo requisitos de tipo administrativo; una vez obtenido el reconocimiento, no hay supervisión alguna, ni evaluaciones que permitan detectar el grado de calidad con el que una Institución de Educación Superior opera: basta un mínimo de capacidad administrativa para cumplir con lo que se requiere. Felipe Martínez Rizo, "Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas mexicanas en los años noventa", p. 432.

importadas que a su creación y desarrollo. No obstante, en la universidad pública mexicana se realiza el 70% de la investigación en México (*Gaceta UNAM*, 2010: 6).

2.5. Formación de estudiantes indígenas en el bachillerato y la licenciatura en la UNAM: el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM)

En el ciclo escolar 2005, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha ocupado de la formación de estudiantes indígenas en el marco del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM) con el Sistema de Becas para estudiantes indígenas y la materia optativa “México Nación Multicultural”, cuyo objetivo central es ofrecer a los estudiantes de la UNAM un panorama de la situación actual de los pueblos étnicos, la diversidad cultural, y los nuevos esfuerzos por construir una nueva nación.

El Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas se propone apoyar la formación de jóvenes de pueblos originarios. El director del Programa Universitario México Nación Multicultural, informó en la *Gaceta UNAM* que el programa de becas que se inició en el año 2005 se propone saltar del discurso o la asistencia, a la consolidación del compromiso con esos universitarios “pretendemos terminar con la lógica de la educación para dos mundos, una para los indios y otra para el resto. Queremos un mundo donde quepamos todos, pero en un nivel de igualdad, en condiciones de equidad” (*Gaceta UNAM*, 2006, núm. 3873, p. 3). En los resultados de la convocatoria 2006 se registraron 95 alumnos con beca, 2 están inscritos en posgrado, 66 en licenciatura y 27 en bachillerato; de estos últimos 10 corresponden a la Escuela Nacional Preparatoria y 17 al Colegio de Ciencias y Humanidades. Los becarios provienen de 22 etnias y la mayoría no radicaba en la ciudad de México.

La materia “México Nación Multicultural” es optativa y con valor curricular, se imparte en nueve facultades de la UNAM,²⁷ en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y en el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), planteles Sur y Oriente. Tanto los estudiantes de licenciatura como los de bachillerato pueden inscribirse en la materia.

²⁷ Economía, Ciencias políticas, veterinaria, Derecho, Filosofía y letras, Psicología, Arquitectura, Ciencias exactas y Medicina.

Los temas que se abordan durante el curso son quince y se orientan hacia el logro de objetivos específicos como familiarizar a los estudiantes con conceptos clave como nación, grupos étnicos, Estado, identidad, entre otros, que les permitan reflexionar sobre la situación actual de las diferencias culturales; también se invita a conocer el marco jurídico nacional e internacional en materia indígena y las instancias respectivas, así como acercar a los estudiantes a ejemplos específicos de reivindicación étnica. Para ello, participan especialistas en las diversas temáticas que se imparten en cada una de las quince sesiones.²⁸ De esta manera, los especialistas de la temática que se aborda en el programa, “México Nación Multicultural”, mediante la integración en el *currículum* de la materia, transmiten un modelo que se ubica en el marco del multiculturalismo en el que se adjudica un valor positivo a la cultura de las minorías, a través del cual aboga por la sensibilidad y el aprecio de las diferencias culturales y considera una política de la diferencia para lograr un modelo de armonía racial (McCarthy, 1994: 57-67).

Esta tendencia orientada al reconocimiento de las diferencias culturales se traduce en orientaciones curriculares para los estudios étnicos en un discurso de reciprocidad y consenso. La política de la diferencia resalta la idea de “somos diferentes, pero todos somos iguales”. De aquí, que los programas de enseñanza se elaboren resaltando las diferencias y valorando la riqueza de la diversidad cultural.

²⁸ 1) Presentación del proyecto, 2) multiculturalidad y nación, 3) el estado del desarrollo de los pueblos indígenas, 4) movimientos indígenas y autonomías, 5) migración e internalización de los pueblos indígenas, 6) salud y medicina entre los pueblos indígenas, 7) educación indígena, 8) derechos de la niñez indígena, 9) mujeres indígenas, 10) derechos indígenas, 11) lengua y literatura indígena, 12) relaciones interétnicas y multiculturalismo, 13) nuestra tercera raíz, 14) conflictos y negociaciones contemporáneas, 15) retos y tareas de la multiculturalidad.

CAPÍTULO 3

Análisis de la base de datos en torno a una definición identitaria de la población indígena en el CCH, UNAM

La vida del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, ha estado vinculada como pocas otras instituciones al desarrollo de la Educación Media Superior. A partir de 1971 ha sido el bachillerato universitario que atiende a un importante sector estudiantil de este nivel. Durante su andar, a lo largo de más de tres décadas, el CCH se ha caracterizado como un espacio de transmisión de saberes, de valores y de pensamiento crítico por el que han transitado varias generaciones de estudiantes.

De la creación del CCH a la fecha han ocurrido distintas reformas al Plan de Estudios original que han modificado las formas de ser estudiante en el Colegio. De aquí, la intención de crear un contexto que permita recuperar algunas características en torno a un perfil identitario de los estudiantes y los profesores del CCH. Para ello, en este capítulo se describe en primer lugar, un recorrido breve y retrospectivo de las reformas educativas y su impacto en la población estudiantil y académica del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En los apartados siguientes, se realiza el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a 1,063 estudiantes y a diez profesores del CCH. La información se analiza en términos de estadística, descripción e interpretación de los datos. Desde el análisis de los datos y su descripción se asume un acercamiento que permita conocer quiénes son los estudiantes del CCH; desde la interpretación se intenta dar cuenta del proceso de tránsito del bachillerato a la licenciatura que se aproxime hacia un perfil identitario de los alumnos indígenas y no indígenas del Colegio. En relación con los profesores se intenta dar cuenta de su perfil profesional, su ingreso al Colegio y su situación académica actual.

3.1. La población estudiantil del CCH: las reformas educativas y su impacto en la matrícula, ingreso y egreso

Las instituciones de Educación Media Superior (EMS) en México se han ido diversificando por la distinción entre públicas o privadas, por el tipo de control o sostenimiento, así como por las diferentes modalidades, como son el bachillerato general o propedéutico y el tecnológico o bivalente. A partir de la década de los setenta, durante el sexenio de 1970-1976, se realizó lo que se denominó la *Reforma educativa* que abarcó todos los niveles escolares. En cuanto a EMS se refiere, se crearon el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la UNAM, el Colegio de Bachilleres (Colbach), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyt), así como la modalidad de educación abierta en preparatorias del Distrito Federal (Guevara González, 2002: 60).

El CCH se crea en un periodo posterior al conflicto estudiantil de 1968 y los sucesos de Tlatelolco. El Estado se obligó a actuar en materia educativa debido al creciente cuestionamiento social, para intentar recuperar la legitimidad. El Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades fue una propuesta del Dr. Pablo González Casanova que aprobó el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971. La política educativa del presidente Luis Echeverría Álvarez apoyó el proyecto mediante el cual se intentaba dar solución a la demanda social de educación.

En el proyecto educativo de González Casanova, se consideró la necesidad de una innovación universitaria, como respuesta alternativa a la universidad tradicional, mediante la cual se intenta solucionar la demanda social de educación y la posibilidad de acceso a los sectores mayoritarios de la población. En el Plan de Estudios se incluyó la propuesta de una educación innovadora en el sentido de formar al estudiante y no sólo informarlo para “combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo”.

El bachillerato del Colegio, *primero* se entiende como universitario, porque comparte con la Universidad, en su ámbito propio, la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento y *segundo*, como propedéutico, general y único, porque el Plan de Estudios y sus métodos de enseñanza se orientan en sus contenidos y organización a dotar al alumno de una cultura integral básica que al mismo tiempo que

forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social los habilite para seguir estudios superiores. En estos términos, el 12 de abril de 1971 el CCH inició las clases con 15,000 alumnos de primer ingreso en tres de los cinco planteles del Colegio: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo (*Gaceta UNAM*, 1971). Oriente y Sur iniciaron sus actividades en 1972.

Las tensiones entre el Estado, la sociedad civil y la Universidad disminuyen con la Reforma educativa y la aprobación del Proyecto del CCH (enero de 1971), a la vez que sirven de base para la urgente legitimación del gobierno en turno. De este modo, se comprende cómo los planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo iniciaron sus labores en abril de 1971, tres meses después de un ritmo acelerado de trabajos, que implicó la construcción de los edificios, selección e inscripción de alumnos, así como la formación de profesores, entre otros aspectos. Las tensiones entre la relación del gobierno y el CCH continúan, aunque no siempre de manera favorable.

Después de una década de actividades, para 1981, el CCH tenía un ingreso acumulado de 254,416 alumnos y un egreso de 116,227, lo que resultó en 46% de eficiencia institucional.²⁹ Durante el sexenio del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), cuya política se denominó *Revolución educativa*, se apoyó el establecimiento de escuelas técnicas de EMS privadas, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, también se propició la campaña de desprestigio contra las universidades públicas. El ingreso estudiantil al CCH, durante el periodo de 1982-1991, fue de 241,156. Una diferencia de 13,260 alumnos menos que en la década anterior. No obstante, el egreso aumentó de 46% en la década pasada, al 48% en promedio por año. Es decir, que 124,345 alumnos egresaron, 8,218 más que en la década anterior. Los datos se construyen a partir de las cifras que se registran en el *Egreso estudiantil* (Muñoz Corona, 2005: 30-32). En los últimos 3 sexenios, las reformas educativas continuaron. Durante la gestión del presidente Salinas de Gortari (1988-1994), en el marco de la modernización educativa, se

²⁹ Conviene señalar que la eficiencia institucional se entiende como el egreso histórico de las generaciones que han transitado por el CCH. Muñoz Corona *et al.*, *El egreso estudiantil del CCH* (2004: 30-31).

destaca el destino de recursos al desarrollo de la ciencia y la tecnología para insertar al país en la economía global en mejores condiciones de competitividad.

Casi de manera simultánea con el Programa para la Modernización Educativa (1992), la Dirección del CCH decidió iniciar una actualización a su Plan de Estudios. Para 1995, el Consejo Técnico, en su sesión del 6 de octubre, fijó en 18,000 el número de alumnos de nuevo ingreso anual (UNAM, 1996: 99). Así, se observa una reducción de la matrícula estimada en 7,000 alumnos, ya que en 1972 el ingreso anual se aproximaba a 25,000, que se distribuían en cinco planteles con cuatro turnos cada uno. En julio de 1996 entran en vigor para el ciclo escolar 1996-1997: el Plan de Estudios Actualizado y la reducción de la matrícula, que de cuatro pasa a dos turnos: matutino y vespertino.

Otro dato que conviene señalar es el ingreso global durante los últimos treinta años del Colegio. De 1971 a 2002 el ingreso acumulado registra 695,132 alumnos; el total de egresados al 2004 registra 370,552 alumnos. Lo que representa el 53.3% de egresados. En el cuadro 3.1 se muestran datos del egreso histórico del CCH de las tres primeras generaciones durante los años setenta y de tres generaciones durante la primera década de este siglo XXI.

CUADRO 3.1. EGRESO HISTÓRICO DEL CCH						
<i>Año de ingreso</i>	<i>Año de egreso</i>	<i>Ingreso</i>	<i>Ingreso acumulado</i>	<i>Egreso del año</i>	<i>Egreso acumulado</i>	<i>Eficiencia institucional</i>
1971	1973	15,039	15,039	6,683	6,683	44%
1972	1974	24,032	39,071	9,039	15,722	40%
1973	1975	29,089	68,160	10,157	25,879	38%
2000	2002	17,447	660,679	11,453	348,780	53%
2001	2003	16,905	677,584	10,400	359,180	53%
2002	2004	17,548	695,132	11,372	370,552	53%

Cuadro elaborado a partir de los datos, en Lucía Laura Muñoz Corona *et al.*, *El egreso estudiantil del CCH* (2005: 30-32).

En el cuadro 3.1 se observa que el número de alumnos que egresaron en los años de 2000 a 2004 es mayor al número de los que egresaron en las tres primeras generaciones. En 1973 la admisión fue de 29,089 mientras que en 2001 el ingreso fue de

16,905 alumnos, es decir 45% menos que en 1973. Otra observación es que el número de alumnos que egresaron en 1973 y en 2001 presenta una diferencia de 2% más en 2001, mientras que en porcentajes de eficiencia terminal³⁰ la diferencia es de 15% más. En cuanto a la generación 2002-2004, de acuerdo con los datos en el *Egreso estudiantil del CCH* (Muñoz Corona, 2005: 30-32), tuvo una eficiencia terminal de 40%, superior a la media nacional que fue de 36% e históricamente es la segunda más alta. La eficiencia terminal más alta es de 44% y corresponde a la primera generación, 1971-1973.

Desde esta perspectiva, se considera que el trayecto recorrido permite una visión del contexto histórico, social y político en el que el CCH ha sido el actor principal. Al respecto, se puede decir que “las instituciones siempre tienen una historia de la cual son productos. Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo” (Berger y Luckman, 1968: 76).

En cuanto a la población estudiantil se observa una respuesta que favorece el egreso, frente a las campañas de desprestigio a la universidad pública de los años ochenta. En el marco de la *Modernización educativa*, el proyecto modernizador tuvo una relación inversa para el CCH, ya que en 1995 se redujo la matrícula; para la década del 2000 y en contraste con la reducción de la matrícula, en 2006 el CCH fue el bachillerato que mayor población atendió, además de tener una eficiencia terminal, que si bien es del 40%, supera a la media nacional.

De lo anterior se concluye que de la relación entre las reformas educativas del gobierno y el CCH, se constituye un escenario de constante tensión que le confiere al Colegio “una identidad que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y del espacio” (Castells, 2001: 29). Los acontecimientos narrados muestran una trayectoria de constantes desafíos, cuya presencia orienta a la población del CCH hacia horizontes no esperados y hacia la identificación de un nuevo sujeto social.

³⁰ La eficiencia terminal se obtiene dividiendo el número de alumnos que egresan en tres años entre el número de alumnos que ingresaron de una misma generación.

3.2. De la selección de informantes al análisis estadístico y descriptivo de la población estudiantil y académica del CCH: edad, género, estado civil, participación social

La escolarización de estudiantes indígenas en el CCH, UNAM, y ubicar qué lugar ocupa la educación intercultural en los procesos de formación de los estudiantes de bachillerato y su tránsito a la licenciatura son ejes centrales de indagación en este trabajo. De aquí, la aplicación de una encuesta y la selección de informantes del último año de bachillerato. En este contexto, al inicio del ciclo escolar 2006-2007, se realizó un sondeo de la población y número de grupos de quinto semestre en cada uno de los cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo, el promedio fue de 75 grupos por plantel con aproximadamente 50 alumnos en lista por cada grupo, un total de 18,750 alumnos.

De este acercamiento se eligió encuestar al 25% de los grupos de los planteles CCH Oriente y CCH Vallejo. El CCH Oriente registró 72 grupos y Vallejo, 80. Así, se aplicó la encuesta a 18 grupos del CCH Oriente y 20 grupos del CCH Vallejo, lo que da un total de 38 grupos, con una población total encuestada que resultó en 1,063 alumnos.

En una primera etapa, durante el ciclo escolar 2006-2007 se aplicó la encuesta a estudiantes de 18 grupos de quinto semestre del plantel Oriente: nueve del turno matutino y nueve del vespertino. En el plantel Vallejo, la aplicación se realizó con estudiantes de 20 grupos de sexto semestre: 10 del turno matutino y 10 del vespertino. El cuestionario aplicado a los estudiantes (véase en anexo) se divide en tres apartados: I. Datos básicos, II. Trayectoria escolar, y III. Concepciones de interculturalidad.

La información que se obtuvo a partir de los datos básicos corresponde a la edad, género, estado civil, ocupación, lugar de nacimiento, residencia actual, participación social en la vida estudiantil o laboral, identificación comunitaria y los identificadores de lengua como: conocer, entender o hablar una lengua indígena o no. Para la trayectoria escolar las preguntas se refieren al nivel educativo que los estudiantes cursan, al tipo de institución, semestre actual y carrera a elegir. En relación con las concepciones de interculturalidad, se solicita a los estudiantes que respondan “sí” o “no” han escuchado la palabra “interculturalidad”, además de cuántas veces la han escuchado, desde cuándo la empezaron a escuchar y qué significado le otorgaron al escucharla por primera vez. Por

último, los estudiantes responden en el cuestionario, si recuerdan en qué momento se empleaba la palabra interculturalidad, si actualmente la han escuchado con mayor frecuencia, si ha variado su significado, y si así es, cuál es el significado básico bajo el que la utilizan. En relación con la encuesta que se aplicó a los profesores, ésta fue posterior a un sondeo de los datos obtenidos de la información que proporcionaron los alumnos. El sondeo que se realizó sirvió al propósito de elegir a los alumnos que indicaran conocer o hablar una lengua indígena. Una vez que se hizo la selección de los alumnos, se inició una primera etapa de entrevistas con ellos. De la información obtenida en las entrevistas se eligió seguir entrevistando a una alumna del plantel Vallejo y una alumna del plantel Oriente. De este acercamiento a las alumnas, se eligió encuestar a sus profesores. Cada una de ellas tenía 7 profesores, lo que da un total de 14, de los cuales se logró aplicar la encuesta a 9 de ellos: 4 del plantel Oriente, y 5 del plantel Vallejo. Conviene señalar que también se incluyó la aplicación de la encuesta a una profesora formadora de profesores de lenguas extranjeras del Departamento de inglés del CCH y de alfabetización en lengua indígena. Después de la captura de la información se elaboraron los cuadros y las gráficas que en este capítulo se analizan.

Los datos que se muestran en el cuadro 3.1 son aproximados, es decir, el porcentaje de mujeres menores de 18 años es de 39.6% mientras que a los hombres corresponde el 24.7%; en suma, el resultado de la población menor de 18 años es de 64.3%. En cuanto a la población de 18 a 24 años, a las mujeres corresponde 15% y a los hombres 20%. Los alumnos mayores de 30 años no llegan al 1% ya que al momento de la encuesta sólo son 7; sin embargo, se observa que de estos 7 alumnos, 5 son mujeres. Otra de las observaciones es que las mujeres en general tienen menor edad que los hombres.

CUADRO 3.2. EDAD DE ACUERDO CON EL GÉNERO		
hombres menores de 18 años	263	39.6%
mujeres menores de 18 años	421	24.7%
hombres de 18 a 24 años	212	19.9%
mujeres de 18 a 24 años	160	15.0%
hombres de 25 a 30 años	2	

mujeres de 25 a 30 años	3	0.8%
Hombres mayores de 31 años	0	
mujeres mayores de 31 años	2	
Total	1,063	100%

La edad de ingreso de los alumnos se ha ido modificando gradualmente. En la década (2000-2010), el alumno ingresa más joven que en el pasado. Específicamente, en 1988, el 81% de alumnos que ingresó se ubicaba entre los 15 y 18 años; para 1994, un 76.28% tenía 15 años o menos y 86%, en 1995 (*Gaceta CCH, 1996*).

Los datos que muestra el cuadro 3.1, en cuanto a la edad de la población menor de 18 años, contribuyen a delinear un perfil del alumno que ingresó a la edad de 15 años o menos ya que al momento de la encuesta se sitúa en el último año del bachillerato. Del mismo modo, la edad indica que su escolarización ha sido continua, es decir, que no ha interrumpido sus estudios.

De acuerdo con la categoría de género, se resalta la diferencia de mayor población femenina en los turnos matutinos mientras que la población masculina es mayor en los vespertinos, esta característica se aprecia en los dos planteles.

CUADRO 3.3. ESTUDIANTES POR TURNO Y GÉNERO						
Género	Vallejo			Oriente		
	Turno matutino	Turno vespertino	Total por género	Turno matutino	Turno vespertino	Total por género
Masculino	107	133	240	111	126	237
Femenino	232	104	336	168	82	250
Total por plantel	Vallejo		576	Oriente		487

En el conteo final, el resultado de la suma de la población femenina del plantel Vallejo más la del plantel Oriente es de 586 estudiantes, 55%, para el género femenino y para el género masculino el resultado es de 477, un 45%; la población estudiantil femenina en el CCH ha ido en aumento, mientras que la de género masculino disminuye.

A partir de las políticas educativas, que recomendaron la reducción de la matrícula y el apoyo educación de la mujer, la población femenina ha pasado de 27% en 1971 a 36 % en 1978; del 45.1% en 1993 a 50.46% en 1994. La generación que ingresa en 2007 registra 52% de la población femenina (López y Santillana, 2008: 9). De acuerdo con los porcentajes señalados, la población femenil pasó de 27% en los años 70 a 52% en la década de los años 2000-2010.

Para el estado civil, paternidad y ocupación de los estudiantes se registraron los siguientes datos:

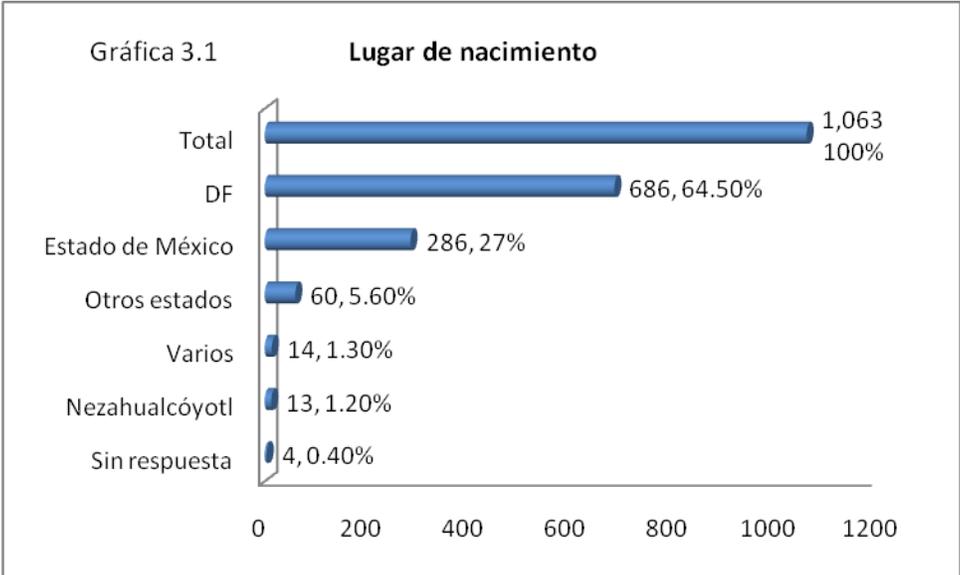
CUADRO 3.4. ESTUDIANTES DEL CCH SEGÚN ESTADO CIVIL, PATERNIDAD Y OCUPACIÓN								
<i>estado civil</i>		<i>%</i>	<i>paternidad</i>		<i>%</i>	<i>ocupación</i>		<i>%</i>
solteros	1,043	98.1%	no tienen hijos	1,046	98%	sólo estudian	924	86.9%
casados	12	1.1%	tienen hijos	17	2%	estudian y trabajan	136	12.7%
unión libre	7	0.6%				sin respuesta	3	0.4%
sin respuesta	1	0.2%						
total	1,063	100%		1,063	100%		1,063	100%

Para el estado civil se registra 98% de solteros, 12 casados y 7 que viven en unión libre. En lo que a la paternidad se refiere, el 2% de la población señala tener hijos. Por otra parte, los datos de la ocupación reportan que el 86% de los alumnos sólo estudian y el 12%, además de estudiar, realizan trabajos como promotores, vendedores y demostradores en tiendas de autoservicio, animadores de fiestas infantiles, así como técnicos en computación y en cafés con Internet, entre otros.

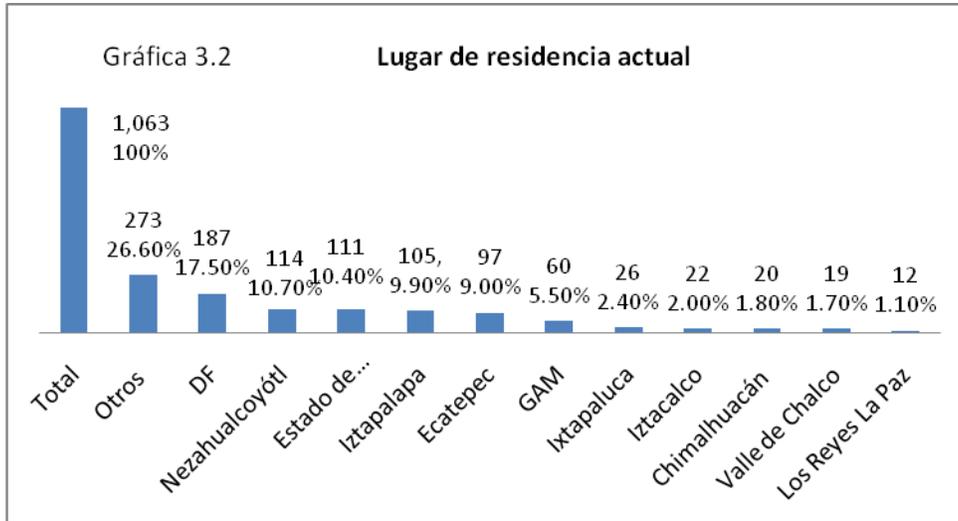
Según el porcentaje de alumnos que sólo estudian, éste ha ido en aumento. En los datos que aporta el *Plan de estudios actualizado del CCH (1996)*, se indica que en 1976 el número de alumnos que afirmó que trabajaba, al menos seis horas diarias, representó el 24.9%. Es decir, que en relación con los datos de la gráfica de la encuesta, aproximadamente un 12% más de los alumnos tenía un empleo. De acuerdo con la condición actual, se asume que el 86% de los estudiantes encuestados que sólo estudian

son económicamente dependientes. De aquí que algunos estudiantes, tanto hombres como mujeres, indiquen que son desempleados.

En relación con el lugar de nacimiento, el 64.5% nació en el Distrito Federal, y 27%, en el Estado de México lo que suma un 91% frente al 5.6% que nació en otros estados. La gráfica 3.1 muestra que la gran mayoría de la población ha nacido en el Distrito Federal y en el Estado de México.

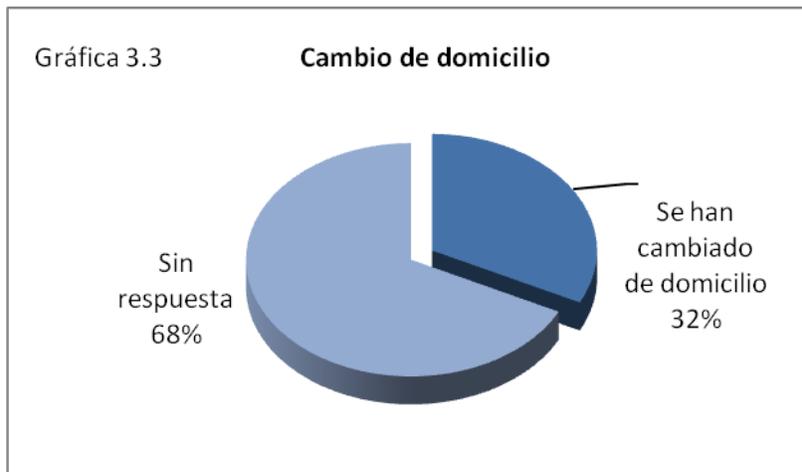


En la gráfica 3.2 que corresponde al lugar de residencia actual de los alumnos en el momento en que se aplicó la encuesta, los datos muestran que sólo permanecen 17.50% del 64.50% que nació en el Distrito Federal. Sin embargo, se observa que otros lugares de residencia que los alumnos señalan están en el DF, éstos son: la delegación de Iztapalapa, 9.90%; la de Iztacalco, 2%; delegación Gustavo A. Madero, 5.50%; delegación Cuauhtémoc, 0.47% y colonia San Juan de Aragón, 0.56%; la suma de estos porcentajes es de 18.43%, más el 17.50% de los que permanecen en el DF, el resultado es de 35.93%; la diferencia de 64.50% menos 35.93% es de 28.7%, porcentaje que corresponde a los alumnos que se han mudado a otra localidad.



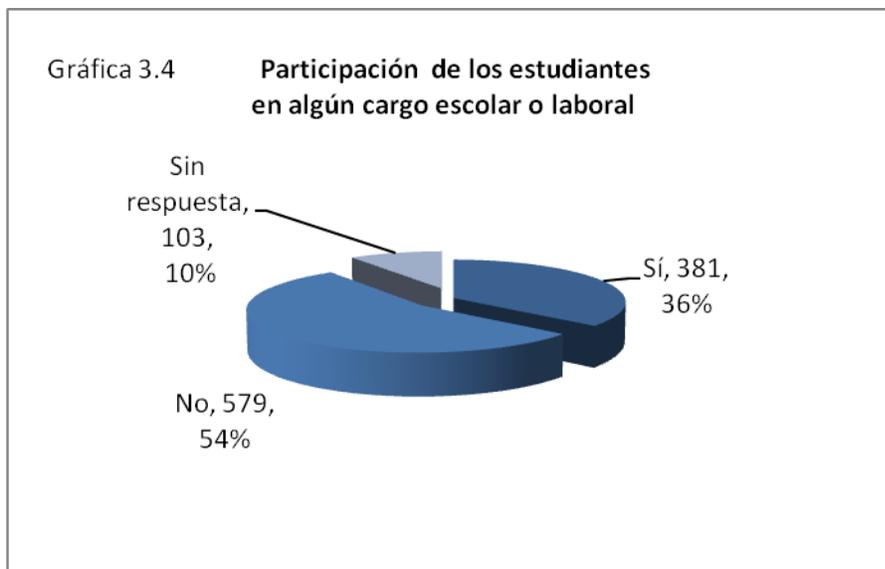
Otros lugares de residencia actual son el Estado de México con 10.40%; Nezahualcóyotl, 10.70%; Ecatepec, 9%; Ixtapaluca, 2.40%; Chimalhuacán, 1.80%; Valle de Chalco, 1.70%; Tlalnepantla, 1.5%; Los Reyes La Paz, 1.10% entre otros. Todos estos municipios se ubican en el Estado de México. En estos términos, se puede decir que el 35.93% reside en el Distrito Federal, porcentaje ligeramente mayor a un tercio de la población encuestada. Como consecuencia, el 64.07%, porcentaje de alumnos que nació en el DF, aproximadamente dos tercios de la población estudiantil, habita en colonias, unidades habitacionales y municipios del Estado de México.

El 32% que muestra la gráfica 3.3 corresponde a los alumnos que indicaron mudarse a otra casa, al menos una vez.



Este porcentaje representa 3.3% mayor que el 28.7% que resultó de la diferencia de 64.50% de alumnos que nacieron en el DF, menos 35.93% que en la actualidad viven en la ciudad de México. De acuerdo con esta variación, se asume que este porcentaje corresponde a los alumnos que se han mudado del Estado de México al Distrito Federal.

En la gráfica 3.4 se observa la participación social en la vida estudiantil y laboral de los alumnos.

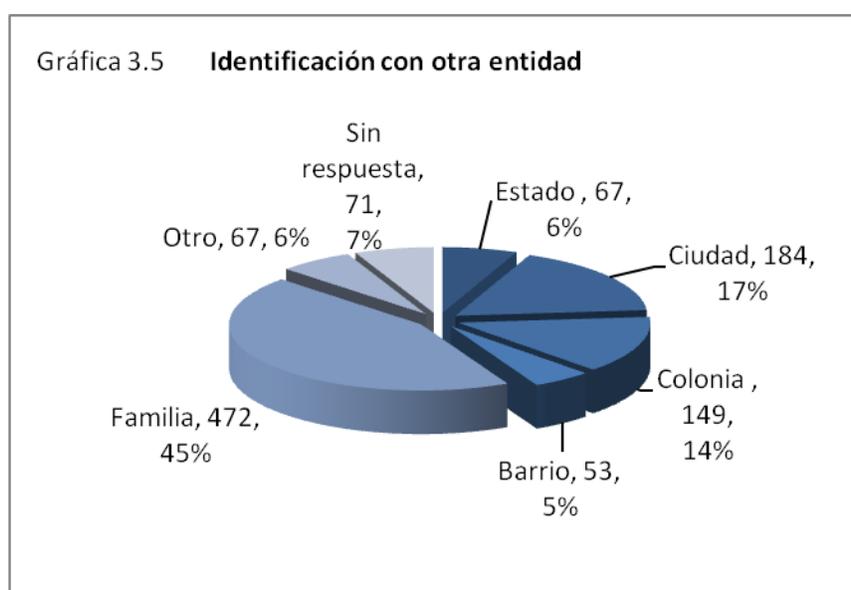


De acuerdo con los datos, el 54% señala no haber participado en ningún cargo estudiantil o laboral, el 10% de los alumnos no contesta la pregunta, y sólo el 36% afirma haber ocupado cargos como jefes de grupo, capitán de la escolta, miembros de la banda de música, participantes en competencias deportivas. De este modo, se observa que los alumnos tienen una participación social escasa, además de que ésta, se reduce al ámbito escolar.

La identificación con otra entidad de los alumnos del CCH, como se registra en la gráfica 3.5, está mayormente vinculada con la familia, a estos alumnos corresponde el 45% de la población encuestada.

Alguna de las razones que los alumnos expresan de porque se identifican con la familia son: “porque siempre estoy con ellos, porque ahí vivo, son ellos en quienes más confío; son con quienes convivo; siempre ha sido así; porque pertenezco a una familia”. En

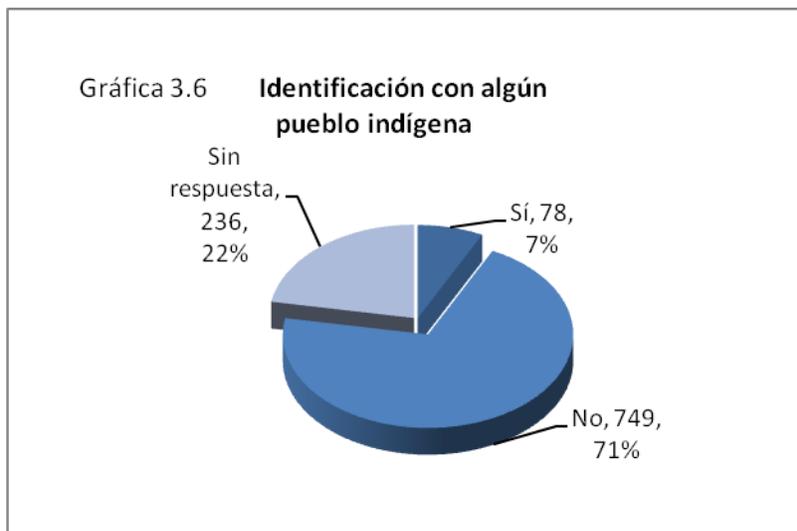
cuanto a la ciudad, 17% de los alumnos se identifica con ella; de este modo comentan: “toda mi vida he vivido en la ciudad; me gustan mucho las plazas comerciales y las oportunidades; me gusta el movimiento de las cosas que hay; no me gusta la forma de vida en otra parte”. Para el 14% de los alumnos que dice identificarse con la colonia donde viven, los comentarios son: “ahí tengo amigos y familiares; es el lugar donde vivo; porque ahí conozco a varia gente; ahí vive la mayoría de mis familiares”. Le siguen en porcentajes: el Estado con 6%; el barrio, 5%, otro tipo de identificación 6% y 7% no responde la pregunta.



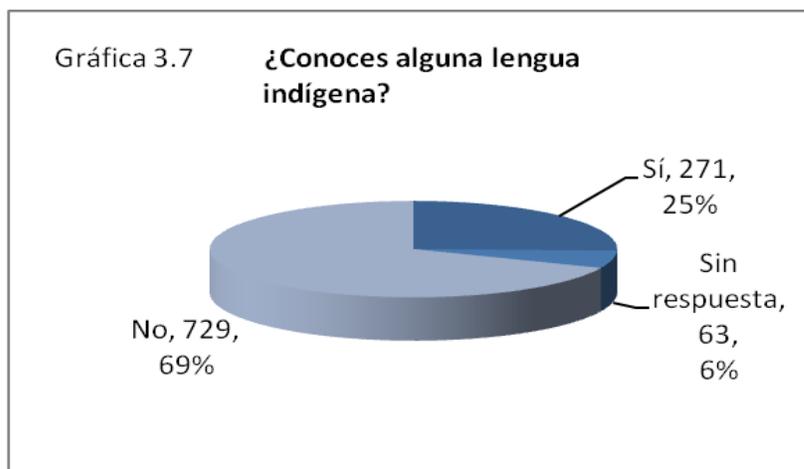
Los alumnos que se identifican con un estado dan razones como: “porque mis familiares son de Puebla”, “en Puebla viven mis abuelos”; con Baja California, “porque ahí vive mi madre”; Hidalgo y Chiapas, “porque son estados maravillosos con mucha cultura, costumbres y tradiciones”; Querétaro, “porque me gusta el ambiente y las personas”. En cuanto a la identificación con el barrio, algunas de las razones que dan los alumnos, se asocian, en general, con amigos, familiares y costumbres. Los alumnos dicen: “hay amigos y familiares que ahí viven”; “por sus costumbres”; “por mis amigos”; “cualquier barrio porque los considero igual a mí”. Para los alumnos que dicen identificarse con otra comunidad distinta, señalan comunidades como “la escuela”; “mis amigos”; “mis amigos del CCH”; “mis amigos porque somos únicos y pensamos diferente”.

3.3. Identificadores de lengua: identificación indígena y no indígena

De acuerdo con la pregunta de identificación y auto-adscripción indígena, el 71% de la población estudiantil señaló que no se identificaba con algún pueblo indígena, el 22% dejó sin respuesta la pregunta, y sólo 7% afirmó identificarse como lo indica la gráfica 3.6.

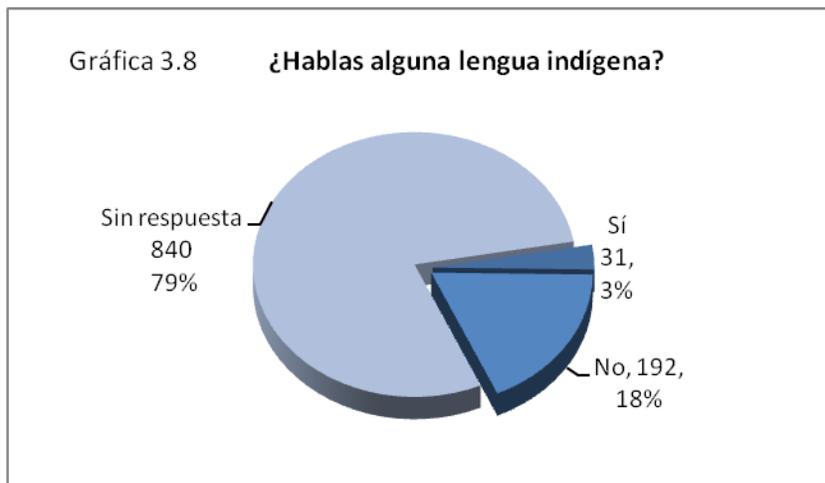


En lo que se refiere a los identificadores de lengua, los datos registrados se muestran en la gráfica 3.7.



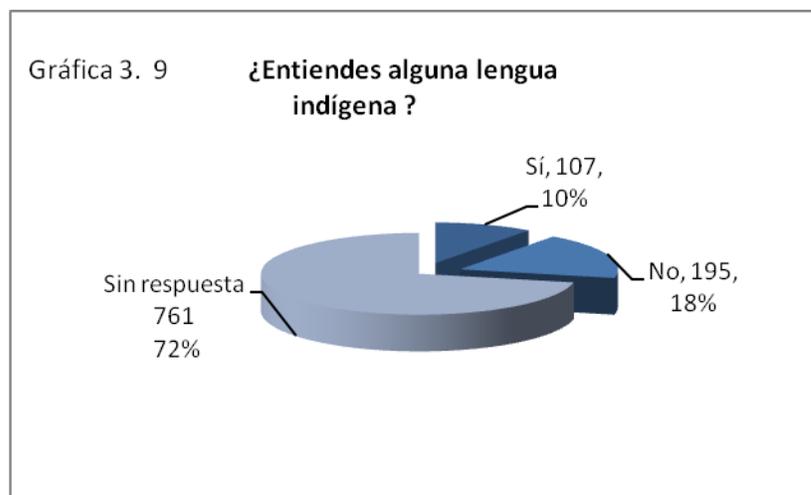
El 69% de los alumnos indica que no conoce alguna lengua indígena, un 25% indica que sí, mientras que el 6% no responden. En las respuestas de los alumnos para la serie de preguntas relacionadas con los identificadores de lengua, se observa un grado de indecisión muy notable. Los datos de la gráfica 3.7 muestran que un 6% no contestaron,

este porcentaje se elevó de manera considerable, para la siguiente pregunta de la gráfica 3.8:



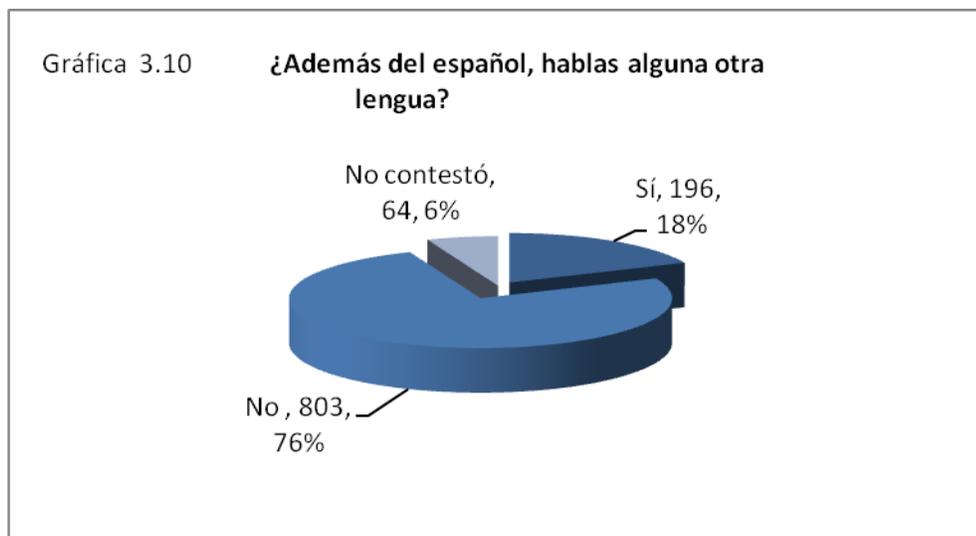
Los alumnos que optaron por no dar respuesta, es decir, marcar “SÍ” o “NO”, pasó del 6% anterior, al 79% de alumnos que se negaron a responder la pregunta señalada en la gráfica. Así, el 18% respondió que “no”, frente al 3% que afirmó hablar alguna lengua indígena. Sin embargo, de los 31 alumnos que conforman el 3%, que dicen hablar lengua indígena, algunos de ellos hablan la lengua porque han tomado cursos, como es el caso de dos alumnos del CCH Oriente que dicen haber aprendido náhuatl de esta manera.

La siguiente gráfica 3.9 registra el número de alumnos que entienden una lengua indígena.

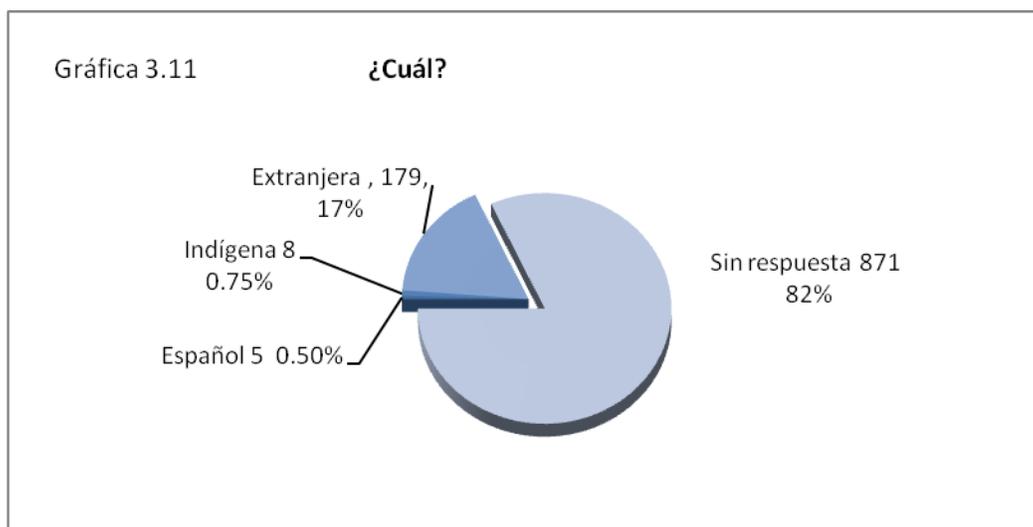


Los alumnos que afirmaron entender una lengua indígena representan el 10%; quienes respondieron que no, 18% y el 72% no respondió la pregunta.

Los datos que muestra la gráfica 3.10 indican que además del español, el 18% de los encuestados hablan otra lengua, el 76% señala que “no”, mientras que 6% omite su respuesta.



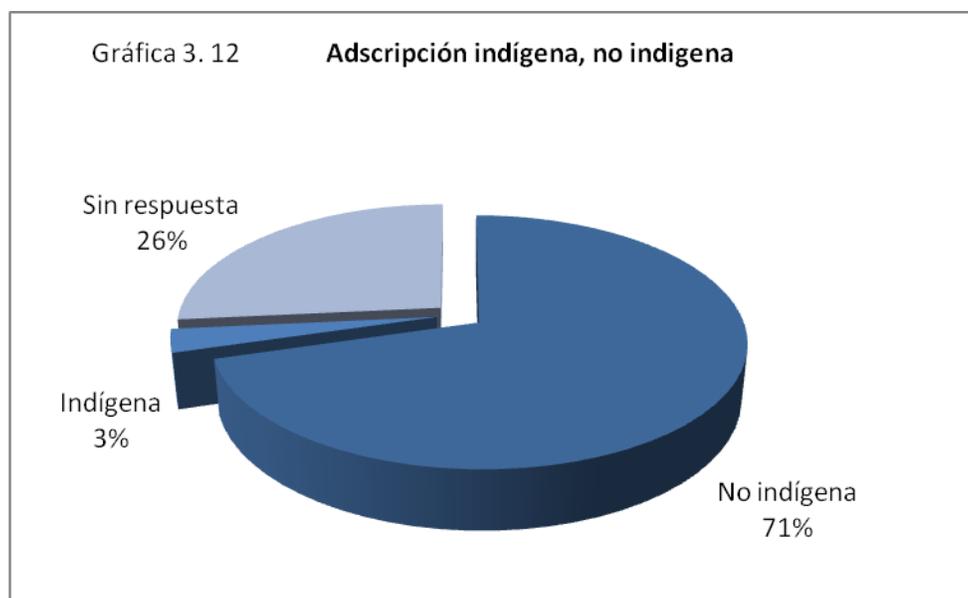
En cuanto a la cuestión de cuál lengua hablan, se observa como sigue:



Las respuestas para la pregunta ¿cuál? muestran que 16.83% de los alumnos, aproximadamente el 17% registrado en la gráfica 3.11 hablan una lengua extranjera como inglés o francés, y 8 estudiantes, 0.75% indican que hablan una lengua indígena, mientras que la gran mayoría, 82%, no responde la pregunta.

De acuerdo con la información que proporcionan los estudiantes para los identificadores de lengua, se observan dos variantes: la *primera* se asocia con la marcada diferencia entre el 6% que no responde a la pregunta “¿conoces alguna lengua indígena?” y el 79% de alumnos que opta por dejar sin respuesta la cuestión “¿hablas alguna lengua indígena?” La *segunda* variante se relaciona con cierta afinidad en las respuestas que dan los alumnos a las cuestiones de identificación con algún pueblo indígena y ¿conoces alguna lengua indígena? La afinidad se observa en los porcentajes y tipo de respuesta negativa que se registra en cada una de las cuestiones: para la identificación el 71% niega identificarse con algún pueblo indígena y el 69% indica no conocer alguna lengua indígena.

De acuerdo con los datos señalados, se deduce que más de dos terceras partes de los encuestados no se identifican ni se adscriben como indígenas. Frente a estos alumnos, está el 3% que indica hablar una lengua indígena; si este 3% se suma al 71% que no se identifica el resultado es 74%, la diferencia para obtener el 100% sería de 26%, un porcentaje que podría decirse, corresponde a aquellos alumnos que no han decidido si se adscriben indígenas o no indígenas. De aquí surge la siguiente gráfica 3.12:



Una vez descrita la información sobre los identificadores de lengua, se observa que la condición lingüística de los estudiantes indica que 100% de la población habla español; entre éstos el 3% habla una lengua indígena y 18% habla una lengua extranjera. Sin

embargo, la relación de los hablantes de una lengua indígena no es unívoca en el sentido de que si hablan una lengua indígena se identifiquen como tales. Algunos de ellos dicen entender o hablar una lengua indígena pero de manera simultánea indican no identificarse con algún pueblo indígena. Estos rasgos de identificación también se manifiestan de modo inverso en aquellos alumnos que indican identificarse con algún pueblo indígena, aunque no hablen ni entiendan su lengua.

De aquí, que para comprender la adscripción indígena se considere tanto el criterio lingüístico como el criterio de condición de pertenencia indígena: pertenece (habla), pertenece (no habla). Al respecto, Bartolomé (1997: 58) señala que asimilar la categoría lingüística a la cultural es cuestionable ya que pueden no tener correlatos operantes en la realidad si se considera que ambas categorías refieren a la misma identidad.

3.3.1. Significados de interculturalidad de los alumnos

La palabra interculturalidad, como se muestra en el cuadro 3.5, ha sido escuchada por el 30% de los alumnos, un 62.8% indica que no la ha escuchado y el 7.5% no responde. En cuanto a la frecuencia, el 51.6% de los alumnos señala que ha escuchado la palabra pocas veces, el 28.8% lo ha hecho de manera regular y sólo el 3.5% indica que muchas veces. En la actualidad, 8% de los alumnos señalan que la han escuchado con mayor frecuencia, el 62% indica que no, mientras que el 30% deja sin respuesta la pregunta. Así, lo que se observa en las respuestas de los alumnos para esta serie de preguntas es un modo de proceder semejante al de los identificadores lingüísticos: el porcentaje de alumnos que deja de responder aumenta para las preguntas que le siguen, como es el caso del 7.5% sin respuesta de la primera columna, en la segunda el 16% y para la tercera pregunta de la serie el 30% ya no responde. En cuanto al 62% de los alumnos que responden de manera negativa, este porcentaje se mantiene en la primera y tercera preguntas.

CUADRO 3.5. CONCEPCIONES DE INTERCULTURALIDAD								
<i>¿Has escuchado alguna vez la palabra interculturalidad?</i>			<i>¿Cuántas veces?</i>			<i>¿Actualmente la has escuchado con mayor frecuencia?</i>		
Sí	323	30.0%	Pocas	549	51.6%	Sí	85	8%
No	660	62.8%	Regular	307	28.8%	No	657	62%

Sin respuesta	80	7.5%	Muchas	38	3.5%	Sin respuesta	321	30%
			Sin respuesta	169	16%			
Total	1,063	100%		1,063	100%		1,063	100%

En seguida se registran los datos en el cuadro 3.6 para otra serie de tres preguntas relacionadas con la palabra interculturalidad.

CUADRO 3.6. DESDE CUÁNDO, DÓNDE Y CON QUÉ SIGNIFICADO HAS ESCUCHADO LA PALABRA INTERCULTURALIDAD

<i>¿Desde cuándo la escuchas?</i>			<i>¿En dónde la empezaste a escuchar?</i>			<i>¿Ha variado su significado?</i>	
1991-1995	11	1%	Institución educativa/académica	195	18.34%	Sí	72
1996-2000	21	2%	Estado/comunidad	23	2.60%	No	472
2001-2006	202	19%	Medios de comunicación	18	1.60%	Sin respuesta	519
Sin respuesta	829	78%	Otro	40	3.76%		
			Sin respuesta	829	78. %		
Total	1,063	100%		1,063	100%		1063

En el cuadro anterior se observa un orden cronológico para la primera pregunta, los datos que se registran van en aumento de acuerdo con los periodos señalados: en los primeros cinco años de la década de los noventa, el 1% de los alumnos había escuchado la palabra interculturalidad, de 1996 al año 2000 el 2% y de 2001 a 2006 el 19%, lo que indica un aumento notable dadas las proporciones de los porcentajes. Del mismo modo, se observa que es en la década del 2000 cuando el término interculturalidad se empieza a difundir.

La difusión, de acuerdo con los datos de la segunda pregunta, ocurre en mayor medida en las instituciones educativas y académicas, como lo afirma el 18.34% de los alumnos. En contraste, el 2.60% de los alumnos la empezó a escuchar en el estado y en la comunidad, mientras que el 1.60% indican haberla escuchado en los medios de comunicación. Para la variación de significado, el 7% dice que éste ha variado, frente al 44% que señala que no y el 49% no contesta. En cuanto a la primera pregunta, el 78% de

los alumnos no la contesta, lo mismo ocurre con la segunda, cuyo 78% coincide en omitir su respuesta. En lo que se refiere a las preguntas de respuesta abierta, en el Capítulo 4, apartado **4.5. Concepciones de interculturalidad de los estudiantes indígenas del CCH**, se presenta un análisis de estas respuestas.

3.4. La elección de carrera: opciones, tránsito, continuidad y rezago

La elección profesional por la que optaron los 1,063 alumnos encuestados en los dos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente y Vallejo es variada y diversa. Las carreras de elección suman un total de 115, de las cuales 61 fueron elegidas más de una vez (anexo, **Elección de Carrera**), mientras que 54 carreras se corresponden con un solo alumno (anexo , **Carreras elegidas una vez**). Después de este conteo, se realizó una selección de las carreras que se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para separar las opciones que corresponden a otras universidades, escuelas o institutos. De esta selección, resulta que 64 carreras de las elegidas por los alumnos, se imparten en la UNAM y 51, corresponden a otros sistemas.

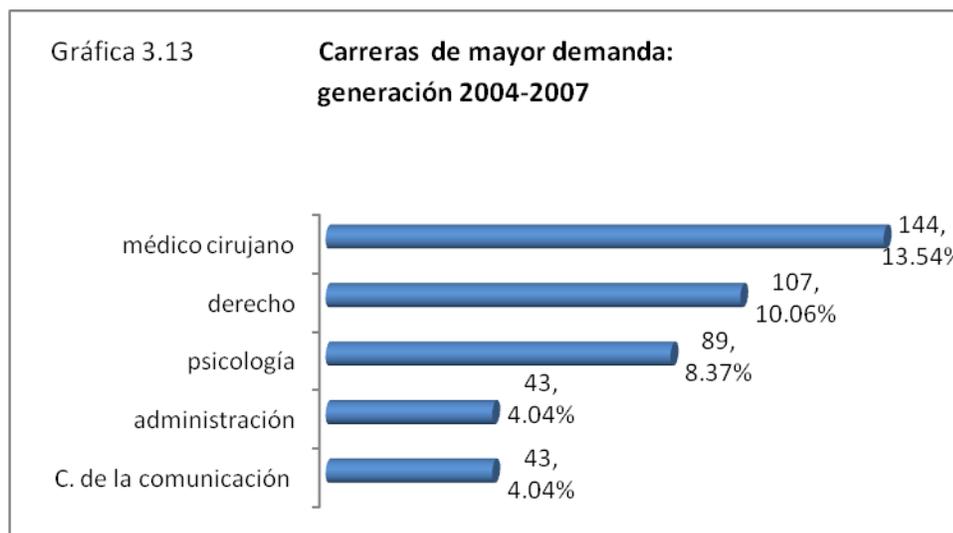
De las carreras que no corresponden a la UNAM (anexo, **Carreras de otros sistemas educativos**), se encuentran opciones tales como antropología, arqueología, gastronomía, fotografía, diseño de modas, educación física, maestra, ingeniería electromecánica, ingeniería robótica, mercadotecnia, nutrición, piloto aviador, publicidad y terapia física entre otras. Algunas de estas carreras se imparten en el Instituto Politécnico Nacional, como es el caso de las ingenierías, turismo, relaciones comerciales y comercio internacional, entre otras. La licenciatura en educación física y la profesión de maestra, corresponden a la Escuela Normal Superior. Las licenciaturas de antropología y arqueología son opciones que ofrece la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La carrera de gastronomía se ofrece en varias escuelas y universidades de tipo particular, por ejemplo el Claustro de Sor Juana, la Universidad Anáhuac y el Instituto de Estudios Superiores de Turismo, entre otros. De opciones como pediatría, aunque se estudian en la UNAM, no es propiamente una licenciatura sino una especialidad.

El número de 51 carreras de otros sistemas educativos de elección parece elevado. Sin embargo, el número de alumnos que indica una opción diferente de la UNAM es reducido.

CUADRO 3.7. ELECCIÓN DE CARRERA POR SISTEMA EDUCATIVO		
Carreras de la UNAM	907	85%
Otros sistemas	87	8%
Sin respuesta	69	7%

Los alumnos que eligen otro sistema educativo suman 87 en total, 8% de la población encuestada, en contraste con 907 alumnos, 85%, que optan por las licenciaturas de la UNAM; mientras que 69 alumnos, 7%, no respondieron la pregunta.

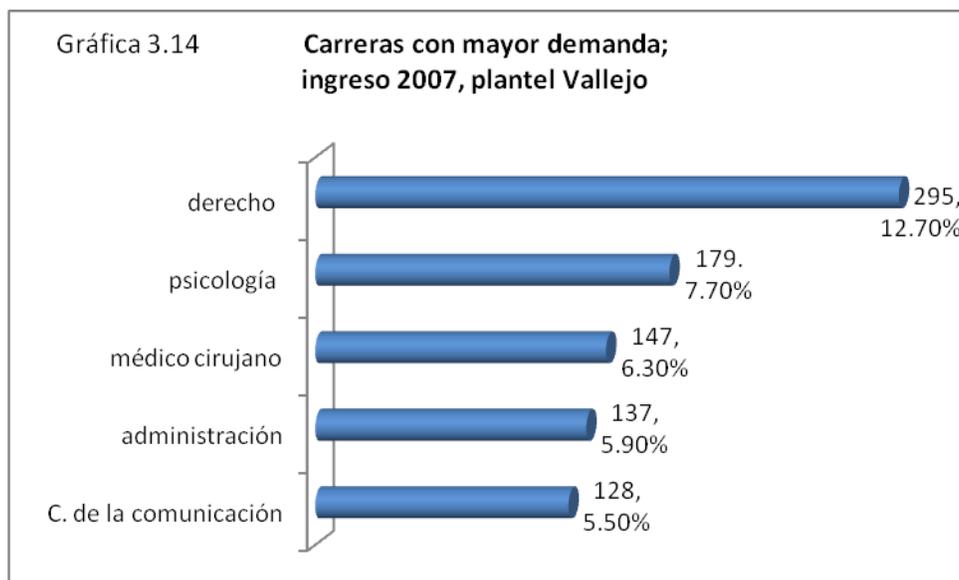
De las 64 licenciaturas de la UNAM que eligieron los alumnos del CCH, de acuerdo con los datos de la encuesta, se observa una marcada preferencia por las carreras de médico cirujano y derecho.



En la gráfica 3.13 se observa que el porcentaje mayor es de 13.54% (144 alumnos) y corresponde a médico cirujano, le siguen la licenciatura en derecho, 10.06% (107 alumnos); psicología, 8.37% (89 alumnos); ciencias de la comunicación, 4.04% (43 alumnos) y administración con el mismo porcentaje de 4.04% (43 alumnos). La información señalada previamente corresponde a las cinco carreras de mayor demanda

que los alumnos encuestados eligieron. Los porcentajes que resultaron se aproximan, con algunas variantes, a los datos de los egresados de la generación 2004-2007.

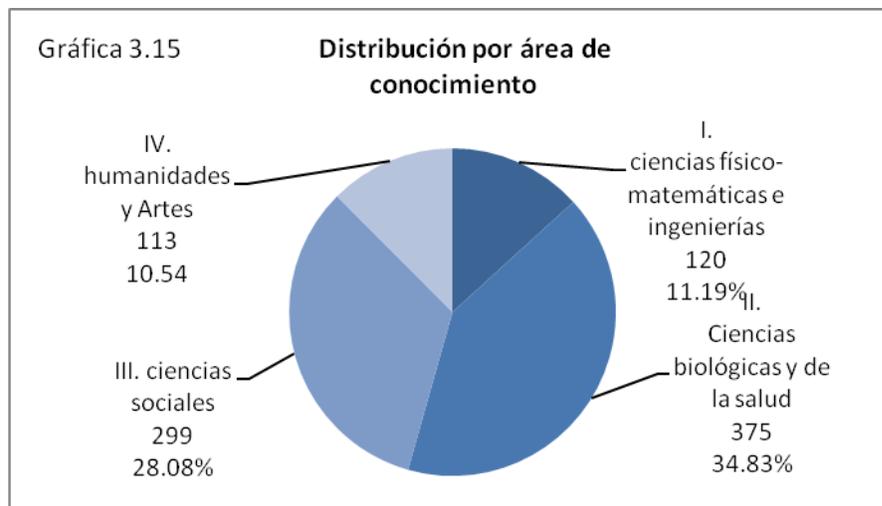
En la siguiente gráfica se muestra el número de alumnos y porcentaje de ingreso de las cinco carreras de mayor demanda en el plantel Vallejo.



Datos tomados de Muñoz Corona (2009: 53).

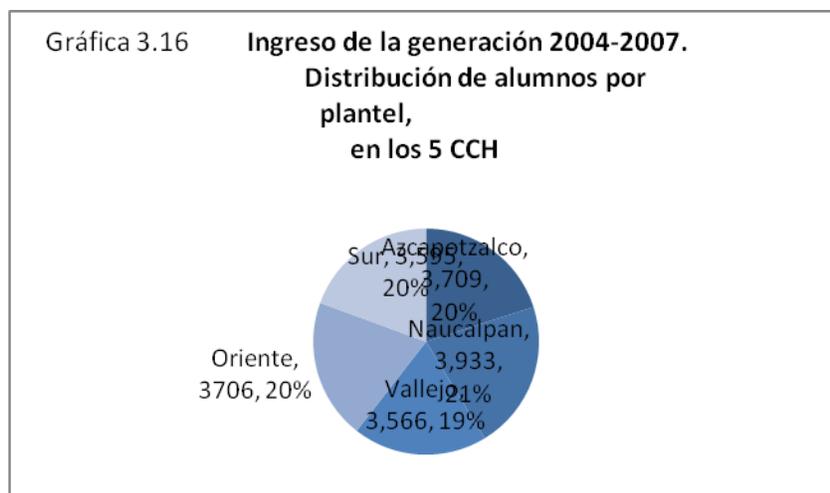
Las cinco carreras de mayor demanda son las mismas por las que optaron los alumnos de la encuesta. Las variantes que se observan se relacionan con la licenciatura en derecho, médico cirujano y psicología. De acuerdo con los datos de la gráfica 3.13, la carrera de mayor demanda fue la de médico cirujano, en la gráfica de ingreso 3.14, se registra en tercer lugar; la licenciatura en derecho que ocupó el segundo lugar en la gráfica 3.13, en los datos de la gráfica de ingreso 3.14 tiene el primer lugar; en cuanto a psicología, tercer lugar en la gráfica 3.13, queda en segundo lugar de ingreso. Administración y Ciencias de la comunicación, registra en la gráfica de ingreso una diferencia del 1% en relación con los datos de la gráfica 3.13.

Una vez separadas las opciones profesionales de los alumnos en otros sistemas educativos y las licenciaturas de la UNAM, así como las carreras de mayor demanda, el siguiente paso se relaciona con la elección que los alumnos encuestados realizaron de acuerdo con las cuatro áreas de conocimiento que se imparten en la UNAM; al respecto se muestra la siguiente gráfica 3.15.



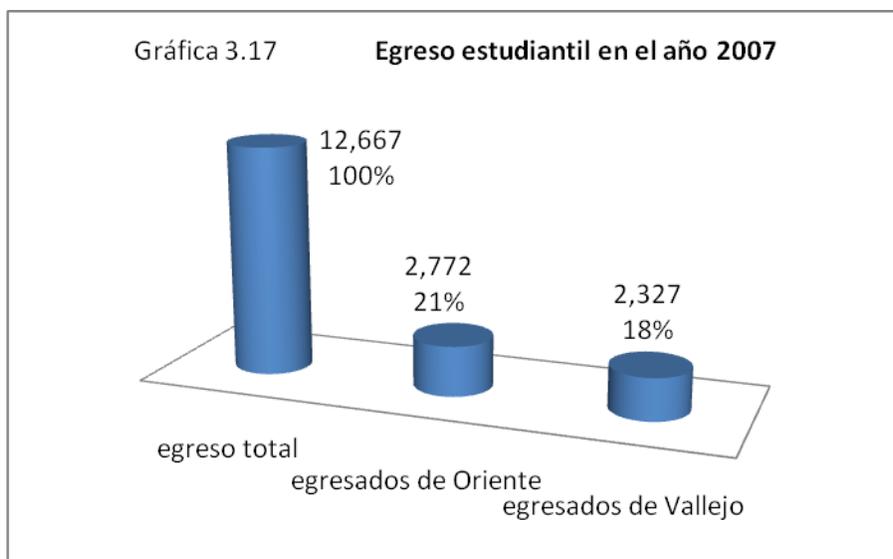
Las áreas que mayor número de alumnos eligen son, en primer lugar, el Área II. Ciencias biológicas y de la salud, que registra el 34.83%, un total de 375 alumnos. Le sigue el Área III. Ciencias sociales con el 28.08%, 299 alumnos. El tercer lugar corresponde al Área I. Ciencias físico-matemáticas y las ingenierías con 11.19%, 120 alumnos; por último, el Área IV. Humanidades y artes con el 10.54%, 113 alumnos.

La generación 2004-2007, a la que pertenecen los alumnos encuestados, ingresó en agosto de 2004, quedó integrada por un total de 18,509 alumnos; a cada uno de los cinco planteles del CCH se le asignó una población aproximada de 20% como se observa en la gráfica 3.16.



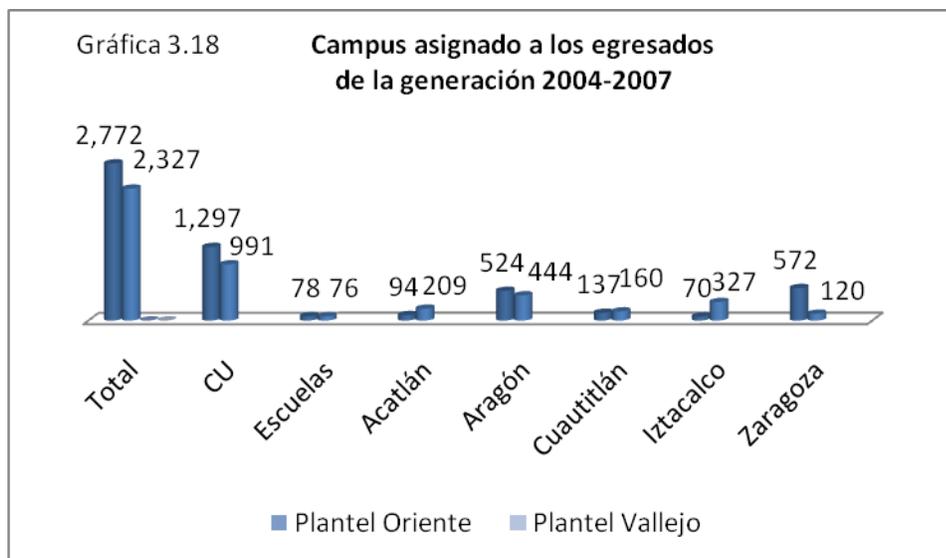
Fuente: Muñoz Corona, *Ingreso estudiantil al CCH 2002-2005* (2005: 16).

El egreso estudiantil de la generación a la que pertenecen los alumnos que participaron en la encuesta registró un total de 12,667 egresados. Al plantel Oriente le corresponden 2,772, y en el Vallejo se observó un egreso de 2,327 alumnos.



Los datos que corresponden al total de alumnos egresados, se tomaron de *Memoria UNAM* (2007). Los datos del plantel Oriente y Vallejo se obtuvieron de la Secretaría de Cómputo de cada plantel.

La distribución de los alumnos egresados de los planteles Oriente y Vallejo se observa por campus en la siguiente gráfica 3.18.



Datos proporcionados por la Secretaría de Cómputo de cada plantel.

Ciudad Universitaria (CU) es el campus que recibe el mayor número de alumnos egresados. En relación con el plantel Oriente, los 1,297 alumnos asignados a CU representan el 46%; en menor porcentaje se observan la FES Aragón y Zaragoza, que reciben un 18% y 20% respectivamente. En cuanto a los otros campus la distribución es como sigue: Cuautitlán, 4.9%; Acatlán, 3.3%; escuelas, 2.8%; e Iztacala con 2.5%, el campus con el menor número de alumnos asignados.

De los alumnos que egresaron del plantel Vallejo, CU recibe 991, el 42.5% de los egresados. A la FES Aragón le corresponde el 19% y a Iztacala el 14%. En otros campus, el porcentaje para Acatlán es de 8.9%; Cuautitlán, 6.8%; Zaragoza 5%; y a las escuelas corresponde el 3.2% de los egresados.

De acuerdo con los datos señalados, se observa que CU recibe más de 40% de los alumnos que egresan del CCH. En cuanto a la distribución por campus, los datos muestran que la FES Zaragoza y Aragón reciben el mayor número de egresados del CCH Oriente. Por otro lado, la FES Aragón e Iztacala son los campus con más alumnos asignados del plantel Vallejo.

Otra de las variables que se observa en el egreso de los alumnos, se asocia con el tiempo requerido para concluir sus estudios de bachillerato. No todos los alumnos que egresaron en 2007 concluyeron el plan de estudios en el periodo reglamentario, que es de tres años. Algunos de ellos requirieron de cuatro años, y otros, de cinco o más años, como se muestra en la siguiente gráfica 3.19.



Fuente: Muñoz Corona (2009: 48).

De un total de 2,314 alumnos egresados, 1,635 fueron alumnos regulares porque concluyeron en tres años el plan de estudios. Es decir, lograron una eficiencia terminal del 45%; conviene señalar que la eficiencia terminal resulta de la diferencia del total de alumnos que ingresa y el número de alumnos que egresa en tres años. En el caso particular de la generación que ingresó al plantel Vallejo en agosto de 2004 el número de alumnos fue de 3,566, si se restan los 1,635 que egresaron, el resultado es que 1,931, aproximadamente el 55% de los alumnos queda en situación de rezago.

El ingreso a la educación superior que ofrece la UNAM, se realiza de dos maneras: 1) por pase reglamentado, para los alumnos que concluyen el bachillerato universitario en el Colegio de Ciencias y Humanidades y en la Escuela Nacional Preparatoria; 2) a través del examen de admisión, para los alumnos que cursaron cualquier otro bachillerato. De acuerdo con la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), el concurso de selección, para los alumnos que provienen de un bachillerato distinto del de la UNAM, se hace mediante examen de admisión. El aspirante presenta un examen de 120 preguntas para ingresar a la UNAM, posteriormente, los resultados se dan a conocer mediante un listado por carrera que incluye los números de comprobante de las boletas-credencial de todos los aspirantes que se registraron para este concurso.³¹

En seguida se muestran los datos de ingreso a cinco licenciaturas de la UNAM. Las carreras seleccionadas para la elaboración del cuadro se corresponden con las cinco de mayor demanda que los alumnos de la encuesta eligieron.

CUADRO 3.8. RESULTADOS DEL EXAMEN DE ADMISIÓN. CICLO ESCOLAR 2008-2009											
Carrera	Oferta	Aspirantes	Examen de admisión	Acertos mínimos	Campus de ingreso seleccionados						
					CU	Acat	Arag	Cuau	Izta	Zar	total

³¹ En el listado, se informa del número de acertos que obtuvo cada aspirante sobre una base de 120 preguntas que comprendió el examen; asimismo, se señala con una letra "A" a aquellos que resultaron seleccionados para el ciclo escolar 2008-2009. Las letras "C" y "N" corresponden a los folios cancelados y a los no presentados, respectivamente, y los espacios sin marca, a los no seleccionados. Los resultados se encuentran en Internet, en la dirección electrónica: www.escolar.unam.mx

Derecho	214	2,520	2,353	83	217						
	114	1,235	1,161	70		115					
	145	1,761	1,666	71			155				487
Médico cirujano	165	8,634	8,253	104	175						
	100	2,895	2,783	94					104		
	30	1,823	1,773	100						33	312
Psicología	78	3,547	3,385	94	80						
	100	1,836	1,792	72					109		
	65	1,883	1,836	73						65	254
Ciencias de la comunicación	78	1,415	1,312	89	73						
	50	706	675	77		47					
	58	951	894	76			58				178
Administración	230	2,633	2,453	76	234						
	150	774	730	61				144			378

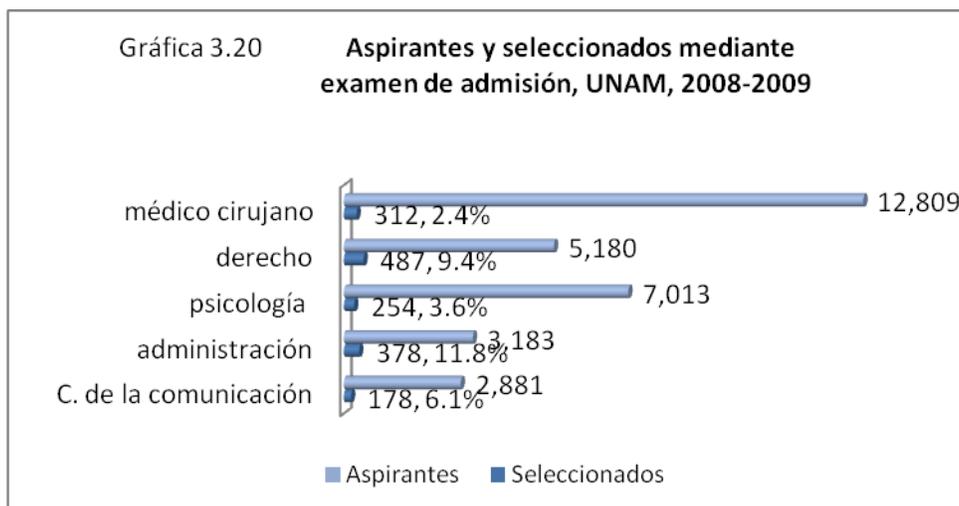
Fuente: UNAM (2008), DGAE.³²

Como se observa en el cuadro 3.8, el mínimo de aciertos requerido para ingresar a las diversas licenciaturas que ofrece la UNAM varía según el campus y la elección de carrera; para ingresar a CU se requiere un mínimo de aciertos mayor que para el ingreso a cualquier otro campus. En el caso de los aspirantes a médico cirujano, deben obtener un mínimo de 104 aciertos para ser asignado a CU; para psicología se requiere un mínimo de 94; derecho, 83 aciertos; ciencias de la comunicación, 89 y administración un mínimo de 73 aciertos. En relación con el campus de ingreso distinto de CU, el número de aciertos requerido es menor, aunque también depende de la elección de la carrera.

En relación con la oferta, los datos registrados muestran que ésta es mínima, en contraste con el número de aspirantes. Para la licenciatura en derecho, se ofrece un total de 487 lugares frente a 5,180 aspirantes que presentan el examen; para los aspirantes a médico cirujano la oferta es de 312 frente a una demanda de 12,809; a psicología sólo ingresan 254 de 7,013 aspirantes; en administración se registra una demanda de 3,183 aspirantes e ingresan 378; para la licenciatura en ciencias de la comunicación la demanda

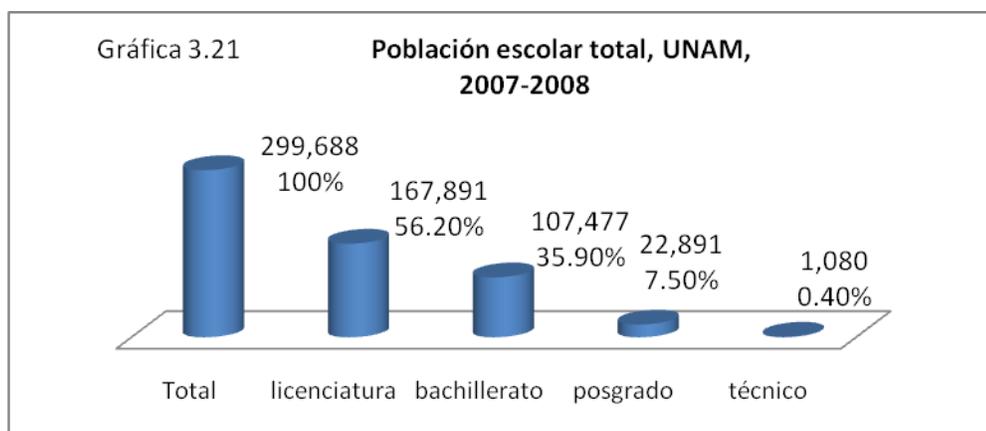
³² La Dirección General de Administración Escolar (DGAE) da a conocer los resultados del Examen de Admisión para ingresar a nivel licenciatura en el sistema escolarizado, mediante un listado por carrera en el que se incluye los números de comprobante de las boletas-credencial de todos los aspirantes que se registraron para este concurso de selección.

es de 2,881 y se observa un ingreso de 178 aspirantes. Al respecto, véase la siguiente gráfica 3.20.



Gráfica elaborada con datos del cuadro 3.7. Resultados del examen de admisión.

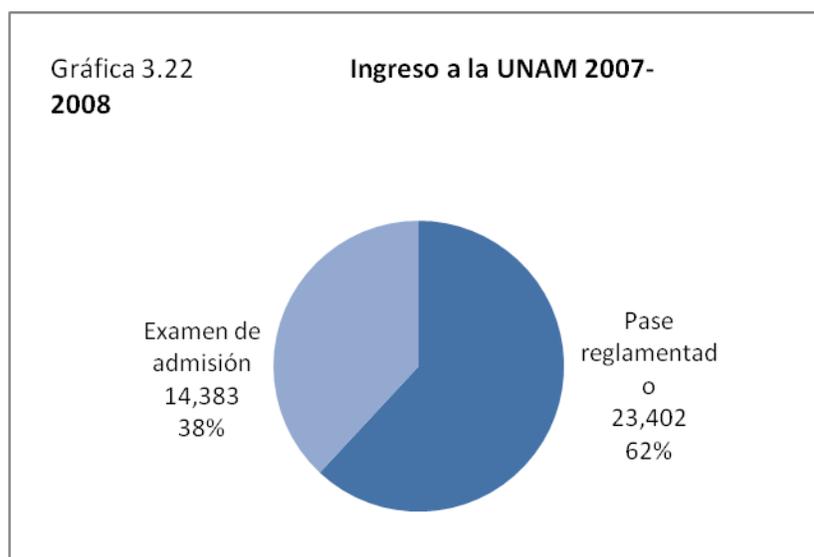
La demanda de educación superior rebasa de manera notable la oferta educativa. Sin embargo, a pesar de la demanda no satisfecha, la UNAM es la institución de mayor población estudiantil en el país.



Fuente: DGAE, UNAM, (2008).

De acuerdo con los datos, el mayor porcentaje de la población estudiantil se ubica en la licenciatura, a este nivel le corresponde el 56.20%, con un total de 167,891 estudiantes; para el bachillerato se observa que la población es de 107,477 estudiantes, de éstos 1,868 pertenecen a la Iniciación Universitaria, 56,602 se ubican en el Colegio de Ciencias y Humanidades y 48,977 corresponden a la Escuela Nacional Preparatoria.

El pase reglamentado y el examen de admisión, como se indicó arriba, es el medio para transitar del bachillerato al nivel licenciatura. La población estudiantil que ingresó por pase reglamentado a la licenciatura, durante el ciclo escolar 2007-2008, registró un total de 37,785 estudiantes: 12,667 egresaron del CCH y 10,735 de ENP, un total de 23,402. La diferencia de 37,787 menos 23,404 es de 14,383, resultado que corresponde al número de estudiantes que ingresa por examen de admisión. En estos términos, se observa que la mayoría de los lugares disponibles corresponde a quienes egresan del bachillerato de la UNAM.



Elaboración propia a partir de datos obtenidos en la DGAE, UNAM (2008).

3.4.1. El examen de admisión: pago al mérito

El examen de admisión para ingresar a las instituciones de educación superior es un instrumento que se asocia con las políticas de evaluación para el mejoramiento de la educación. Diversas organizaciones e instituciones, tanto internacionales como nacionales, se han ocupado de planear y diseñar formas de evaluación en las que el examen juega un papel importante. En el marco internacional de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior convocada por la UNESCO, se planteó que para tener acceso al desarrollo educativo se deben considerar los méritos, la capacidad y los esfuerzos personales; que no se puede admitir ningún tipo de discriminación vinculada a la raza, el sexo, el idioma o la religión, ni tomar en consideración aspectos económicos, culturales,

sociales, ni tampoco las diversas capacidades físicas. Del mismo modo, se destacó que en toda política de acceso se debe dar preferencia a los méritos (Rama, 2006: 101).

En este mismo contexto, Rubio Oca (2006: 180) señala que los expertos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) recomiendan, para los exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, aspectos tales como: implantar un procedimiento de admisión selectivo para todos los candidatos que soliciten su ingreso a la educación superior; basarse en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato, así como controlar el flujo de ingreso en función de la calidad de los candidatos. Para el ámbito nacional, este mismo autor, señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha propiciado el establecimiento de esquemas basados en el mérito académico para el ingreso a las instituciones de educación superior.

Las instancias para evaluar la educación superior son varias y diversas, una de ellas es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), creado en 1994 para el diseño y aplicación de exámenes estandarizados para ingresar a la educación media superior y superior. El Ceneval tiene a su cargo el diseño, aplicación y evaluación del examen de ingreso a la educación media superior (EXANI-1) y del examen de ingreso a la educación superior (EXANI-2) que se aplican en la UNAM (Aboites, 1998: 55).

La evaluación, entendida como un conjunto de acciones derivadas de las políticas para la educación superior, se ha generalizado a partir de la década de los años noventa. El examen de admisión ha sido uno de los mecanismos que desvía la presión de la sociedad sobre las finanzas del Estado. Al respecto, Aboites (1998: 50) señala que las autoridades institucionales y de gobierno se han ocupado en establecer entre los jóvenes la llamada “cultura de la evaluación”; socializar esta noción de cultura significa que la posibilidad de ingresar a la educación superior es algo que depende del esfuerzo del propio estudiante, en otras palabras, de los resultados que él obtenga en el examen de selección.

En estos términos, recuperamos las observaciones previamente realizadas al cuadro 3.8 **Resultados del examen de admisión**, en el cual se hizo notar, que para ingresar a la educación superior se requiere un mínimo de aciertos y que éste varía según

el campus y la elección de carrera. De aquí se asume que además de los resultados del examen de admisión, el número de lugares disponibles también es un factor determinante. Desde esta perspectiva, el examen se puede considerar como un instrumento que permite fundamentar la restricción del ingreso a la educación superior.

Al respecto, Díaz Barriga (1994: 162-165) señala que de acuerdo con una concepción económico-política de corte neoliberal, la pedagogía del examen ha creado más problemas a la educación de los que ha resuelto. Esta concepción neoliberal ha propiciado tres inversiones que se realizan a través de la conformación de una pedagogía centrada en el examen: *a)* que convierte los problemas sociales en pedagógicos; *b)* que convierte los problemas metodológicos en problema sólo de examen, y *c)* que reduce los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de la evaluación.

La primera inversión (*a*) se asocia con las funciones que se le asignan al examen, tales como *1)* determinar si un individuo puede ser promovido de un curso a otro, permitir el ingreso a un sistema en particular como sería el examen de admisión y *2)* legitimar el saber de un individuo a través de la acreditación o del otorgamiento de un título profesional. Así, el problema del examen se orienta hacia los aspectos técnicos y hacia los postulados de la ciencia moderna en términos de objetividad, validez y confiabilidad: desde esta perspectiva, la cuestión del examen invierte las relaciones sociales a problemas de orden técnico. De este modo, los problemas de orden social se soslayan al centrar la discusión en una visión instrumental.

La segunda inversión (*b*) está relacionada con la metodología. Durante el siglo XVII, en la *Didáctica magna* de Comenio (1657), el examen es la última parte del método que apoya el aprendizaje. El examen es una unidad con el método, no determina la calificación ni la promoción del estudiante. Promover y calificar el trabajo escolar es una práctica que se inicia en el siglo XIX, con la constitución de los estados modernos. Desde entonces, el examen se separa de la metodología, y su práctica se vincula con el reconocimiento de estudios que realiza el Estado nacional. La calificación se independiza de la situación de enseñanza al separarse de la unidad metodológica. Las implicaciones de esta separación

propician una pedagogía que se va orientando más hacia la acreditación que a los procesos de formación y aprendizaje.

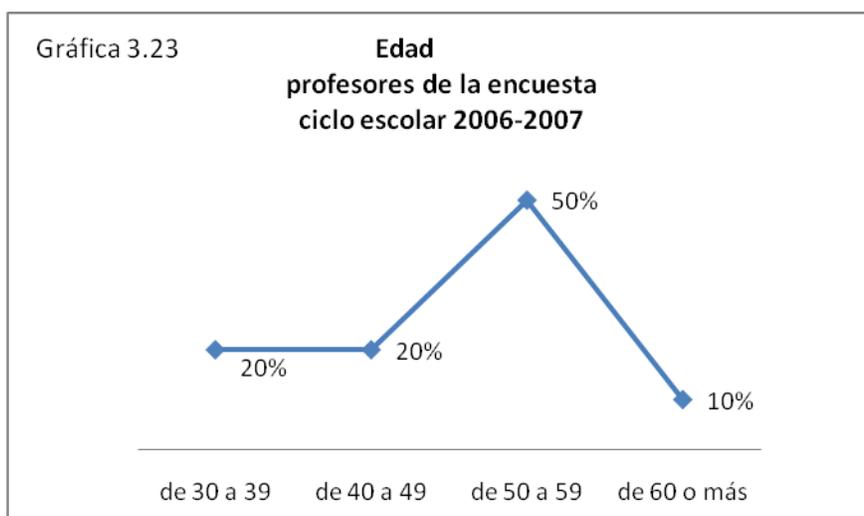
La tercera inversión (c) se observa a principios del siglo XX con la teoría de las pruebas objetivas que elimina todos los aspectos subjetivos de la calificación. El término examen se empieza a reemplazar, primero por el de *test* y después por el de “evaluación”. *Test* y “evaluación”, las dos concepciones, se asocian con un proceso de transformación social en los Estados Unidos y con un nuevo discurso pedagógico. La teoría del test originó la teoría de la medición que la psicología experimental empezó a utilizar para el diseño de pruebas masivas. Desde este modelo de evaluación se generaron en la primera década del siglo XX los primeros programas de pago al mérito del trabajo docente.

Las formas de evaluación actuales para las instituciones de educación superior, la acreditación de programas y la evaluación de los actores de la educación como investigadores, docentes y estudiantes son una práctica reciente en nuestro país. Los programas de evaluación asociados con el pago al mérito se establecen en el marco de la *Modernización educativa* al inicio de los años noventa. Es decir, ochenta años después de su aplicación en los Estados Unidos y, después de que se han mostrado sus limitaciones, al menos en el sentido de no contribuir al aprendizaje ni a mejorar la enseñanza docente. Por lo tanto, el examen, como parte de la evaluación y en términos de Díaz Barriga (1994), ha llegado a ser un espacio donde se realizan una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas, “un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder” (Foucault, 1992). De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber las que fundamentalmente son de poder.

3.5. De la selección de informantes al análisis estadístico y descriptivo de los profesores del CCH, edad, género, estado civil, participación social

La aplicación de la encuesta a profesores de los planteles CCH Oriente y CCH Vallejo, como se indica al inicio, fue posterior a una serie de pasos orientados hacia la localización de alumnos indígenas. Una vez que se ubicó a los alumnos para continuar con este trabajo que en el Capítulo 4 intenta dar cuenta de las etapas de su escolarización, se consideró

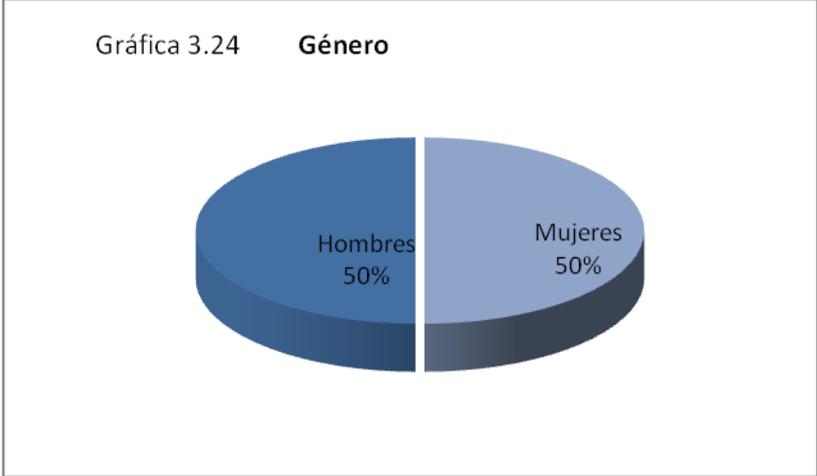
aproximarse a sus profesores. Las informantes que se consideraron para el desarrollo del Capítulo 4 son dos: una alumna del plantel Vallejo y otra del plantel Oriente. Cada una de ellas tenía 7 profesores, un total de 14, de los cuales se logró aplicar la encuesta a 9 de ellos, 4 del plantel oriente, y 5 del plantel Vallejo. Conviene señalar que también se incluyó la aplicación de la encuesta a una profesora formadora de profesores de lenguas extranjeras del Departamento de Inglés del CCH y de alfabetización en lengua indígena. El Cuestionario aplicado a los profesores (anexo) se divide en tres partes: I. Datos básicos; II. Ingreso y permanencia actual; y III. Trabajo, migración, y condición étnica. A continuación se presentan de un total de 60, las 20 gráficas que se consideraron más importantes y que sintetizan los resultados encontrados en este trabajo.



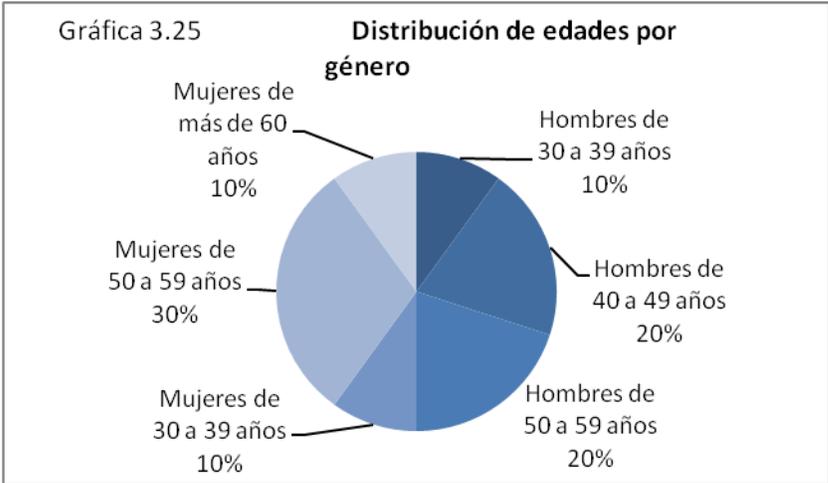
En los datos obtenidos, el mayor número registrado corresponde a los profesores y profesoras que están en el rango de 50 a 59 años de edad. La mayoría de ellos pertenecen a la generación³³ de los fundadores del Colegio, lo que indica que este grupo ha ejercido la docencia en el CCH durante 30 años o más. En cuanto a la población menor de 50 años, se observa un 20% que va de los 30 a los 39 años y un porcentaje igual para los de 40 a 49 años. En términos de las edades, se observa que la planta docente tiene una convivencia que va de los 30 a los 60 años, lo cual implica la coexistencia tanto de experiencias

³³ Conjunto de personas, que por haber nacido en fechas próximas, y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, se comportan de manera afín o comparable en algunos sentidos. *Diccionario de la lengua española* (1984), vigésima edición, Madrid, Real Academia Española.

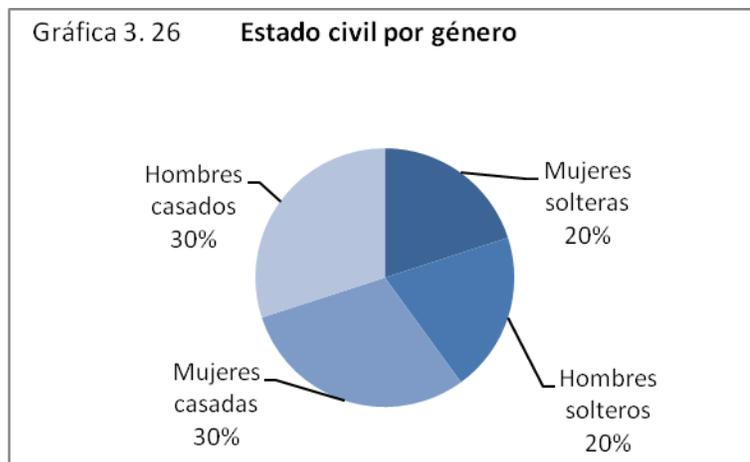
compartidas así como de conflictos entre generaciones. En cuanto a la categoría de género, ésta se observa en igual porcentaje. Sin embargo, en la distribución de edades por género se registran algunas diferencias.



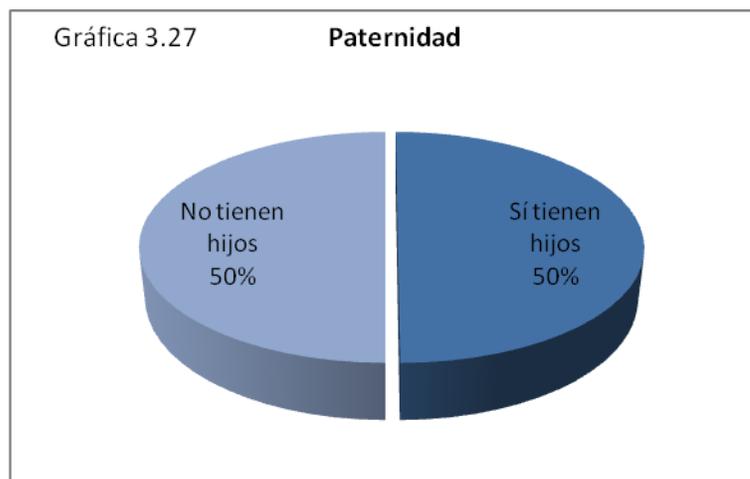
De la distribución de edades por género, el porcentaje más alto corresponde a las mujeres que cuentan con mayor edad que los hombres: cuatro de las cinco mujeres son mayores de 50 años, mientras que de los hombres, dos son mayores de 50, dos tienen entre 40 y 49 años y en el rango de 30 a 39 se registra un hombre y una mujer.



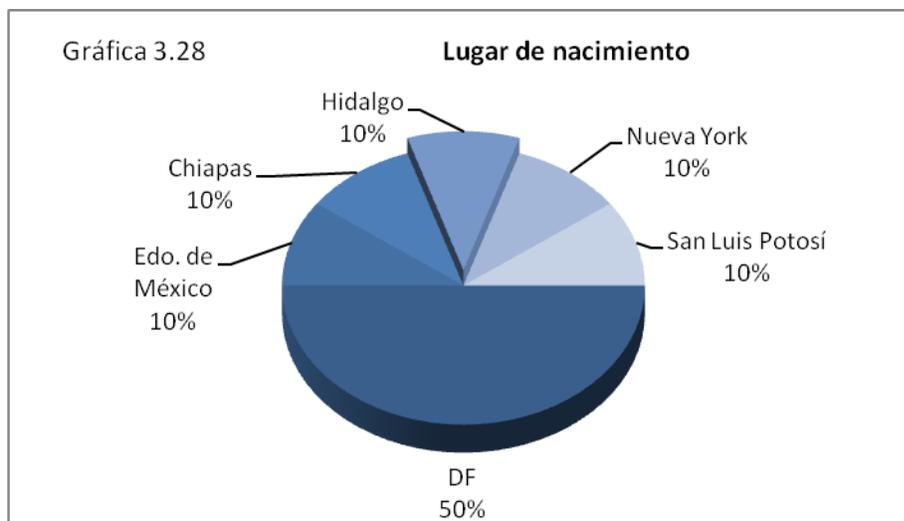
Para el estado civil se registra el 30% de mujeres casadas frente al 30% de hombres. En relación con las solteras y solteros, se observa dos hombres y dos mujeres.



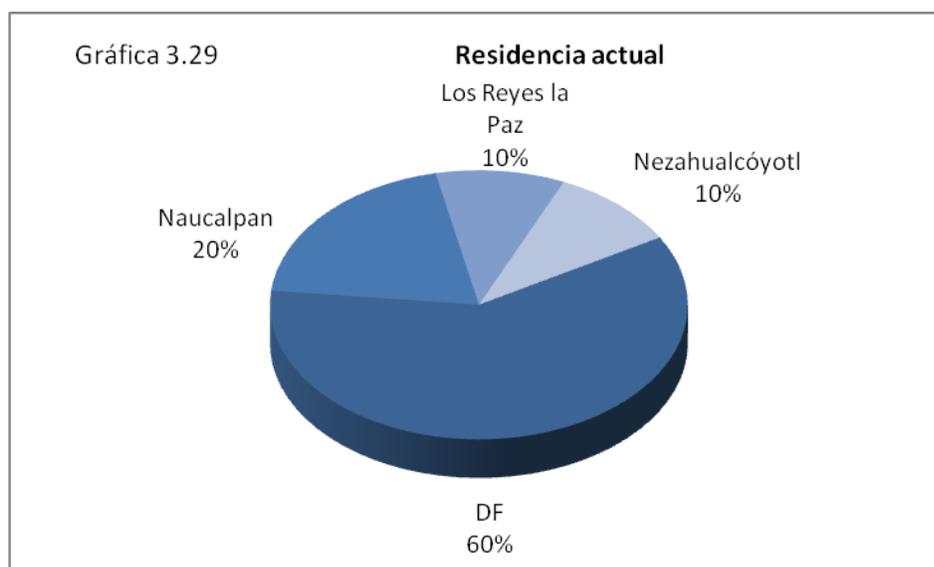
En cuanto a paternidad de los profesores se refiere, el 50% indica que sí tienen hijos, frente a otro 50% que señalan que no.



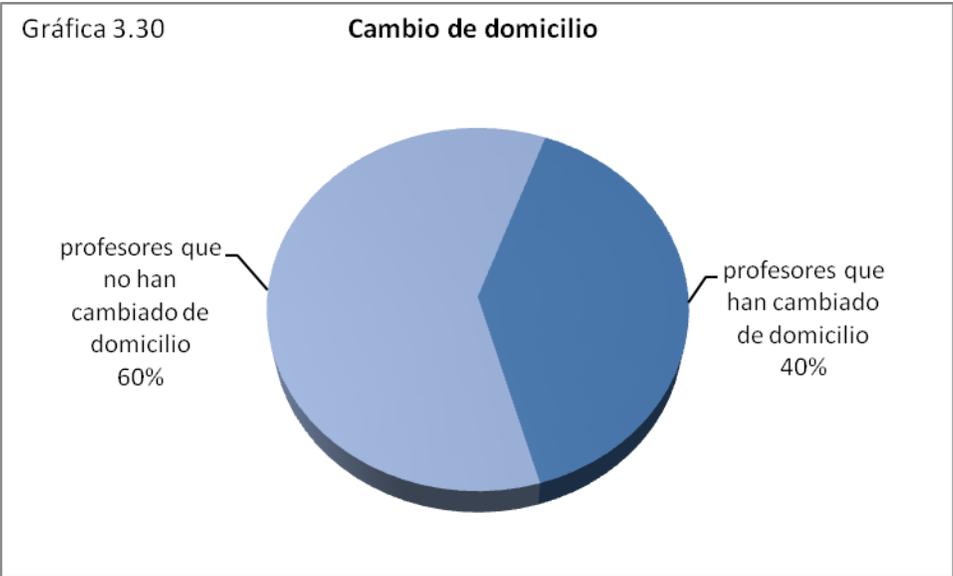
En relación con el lugar de nacimiento, se verá en la gráfica 3.28 que el 50% corresponde a quienes nacieron en el Distrito Federal, frente a otro 50% que se distribuye en cinco estados: cuatro en México y uno en Nueva York, los Estados Unidos, lo cual muestra que la mitad de los profesores de la encuesta migró a la ciudad de México.



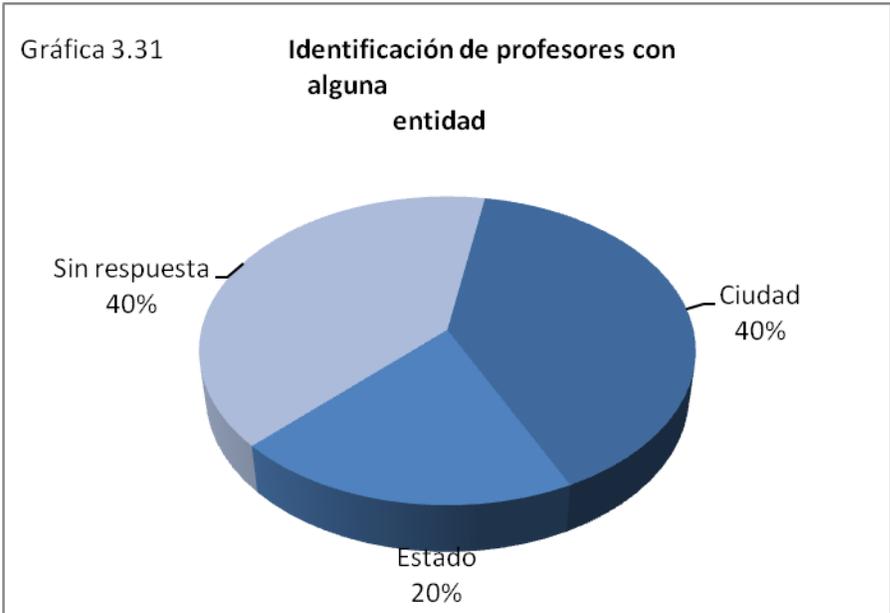
Los datos registrados en la gráfica 3.29 indican que la mayoría de los profesores reside actualmente en el Distrito Federal. Los otros lugares de residencia son Naucalpan, 20%; Los Reyes La Paz y Nezahualcóyotl registra el 10% cada uno.



El 60% corresponde a los profesores que se han mudado a otra casa, al menos una vez. Los profesores que indican no haberse cambiado de domicilio representan el 40%. Una de las razones que estos profesores expresan es que ahí nacieron. De aquí, se asume que los profesores que nacieron en el DF registran poca movilidad: de los cinco que nacieron en el Distrito sólo uno se ha cambiado de casa. La razón que señala la profesora que cambió de domicilio es que le dieron su casa en el Estado de México.



En la gráfica 3.31 se registra la identificación de los profesores con alguna entidad. Los profesores que se identifican con la ciudad representan el 40%, frente al 20% que lo hacen con un estado. De las razones que los profesores indican para identificarse con la ciudad son porque el DF responde a sus expectativas y porque aquí nacieron. En cuanto a los estados, uno de ellos señala que Querétaro es un lugar tranquilo, y otro profesor, que Chiapas también forma parte de su residencia.



La participación social en la vida estudiantil y laboral de los profesores, se observa en la gráfica 3.32:



Los datos que registra la gráfica 3.32 indican que 50% de los profesores señala no haber participado de algún cargo, el 10% no contesta la pregunta y sólo el 40% afirma haber ocupado cargos, como jefe de materia en el Consejo de Bachillerato, miembro de la Comisión Dictaminadora, actividades recreativas de matemáticas con niños y coordinador de área. En estos términos, se observa una escasa participación social, además de que ésta, se reduce al ámbito escolar.

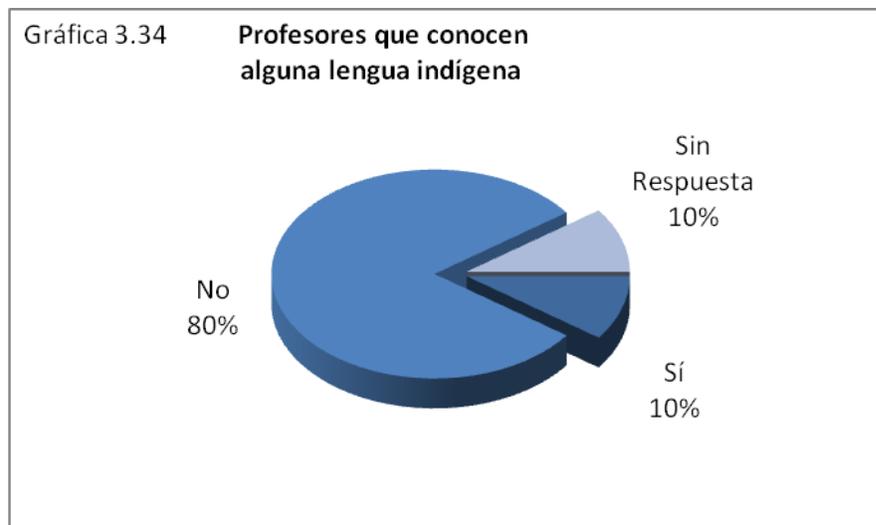
3.6. Identificadores de lengua: identificación indígena y no indígena

Sobre la pregunta de identificación y auto-adscripción indígena de los profesores, el 50% indica que no se identifica con algún pueblo indígena, el 10% no responde la pregunta, y el 40% sí se identifica, como se ve en la gráfica 3.33.



Los pueblos con los que se identifican los profesores son el pueblo raramuri de la zona Tarahumara y el purépecha; dos profesores más indican identificarse con todos los pueblos indígenas. Las razones que los profesores expresan se refieren a las raíces culturales y a que todos somos mexicanos.

En relación con los identificadores lingüísticos, el 70% de los profesores indica no conocer alguna lengua indígena, el 20% afirma que sí, mientras que el 10% no responde.

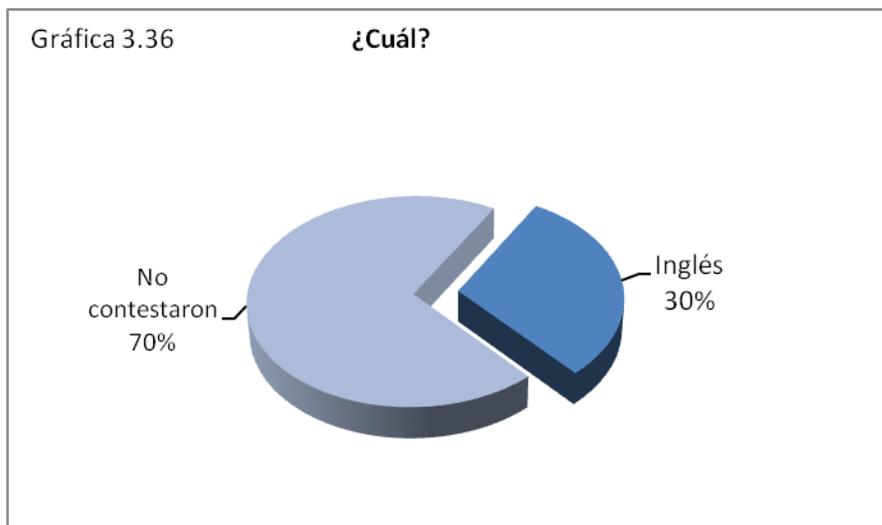


Dos profesoras indican que conocen una lengua indígena, la primera manifiesta conocer la lengua purépecha porque sus padres nacieron en Michoacán. La otra profesora expresa que estuvo en contacto con la lengua aymara porque vivió en Bolivia, además señala que tomó cursos de literatura náhuatl.

Además de conocer alguna lengua indígena, se preguntó a los profesores, si hablaban alguna otra lengua, el 60% de ellos indicó que no, el 30% respondió que sí, y sólo uno dejó sin respuesta la pregunta, como se aprecia en la gráfica 3.35.



En cuanto a la cuestión de cuál lengua, se observa como lo muestra la gráfica 3.36.



Los datos de la gráfica 3.36 indican que 70% de los profesores no contestaron la pregunta mientras que el 30% indicó que hablaba inglés.

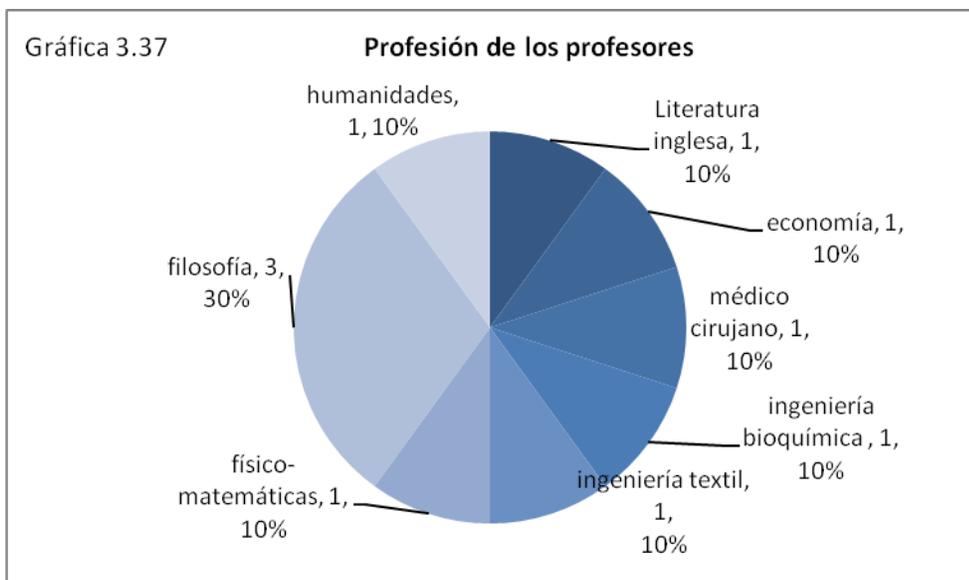
La descripción de los datos registrados, en relación con los indicadores de lengua, muestra que los profesores manifiestan cierta afinidad con los pueblos indígenas. Sin embargo, también refleja que la mayoría de ellos conoce escasamente la existencia de lenguas indígenas y apenas si se identifican con alguno de estos pueblos. En relación con

el habla de otra lengua diferente del español, los profesores indican que hablan una lengua extranjera como lo es el inglés.

3.7. Profesión y formación profesional como opción de ingreso al CCH

Los profesores que conforman la planta docente del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) han estudiado diferentes disciplinas, principalmente aquellas que corresponden a las cuatro áreas de conocimiento que se imparten en el CCH: matemáticas, ciencias experimentales, el área histórico-social y la de talleres de lenguaje y comunicación. Todos ellos tienen una formación profesional que, si bien ha ocurrido en diferentes instituciones de educación superior, les ha permitido su ingreso al Colegio.

Los profesores que participaron en esta encuesta, se han incorporado al Colegio desde los años setenta hasta la década actual. Ellos tienen diferentes profesiones, han egresado de diversas instituciones educativas y tienen una antigüedad y categoría académica distinta. En la gráfica 3.37 se describen las profesiones.



Las ocho profesiones que se observan en la gráfica 3.37, si bien todas ellas diferentes, se insertan en el estudio de los campos del saber que se integran en las cuatro áreas de conocimiento del Plan de Estudios del CCH.

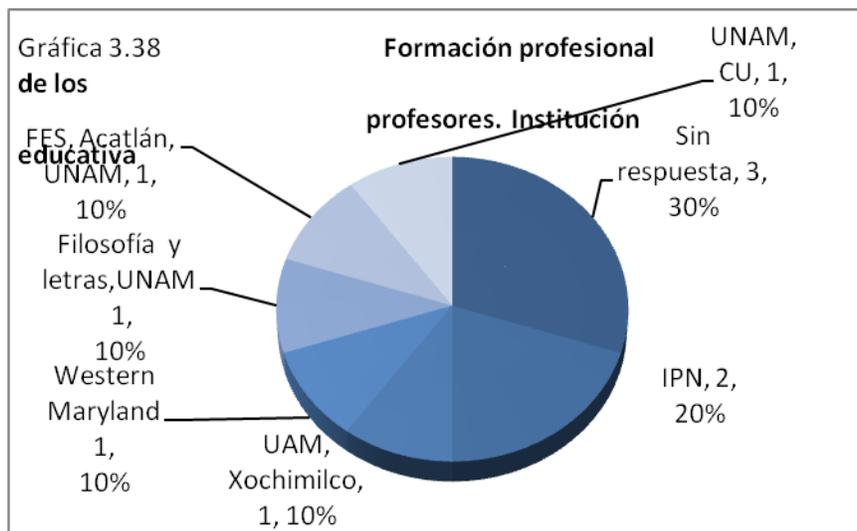
La profesión de físico-matemáticas corresponde al área de matemáticas, en la que se incluyen las materias de matemáticas I a IV, con carácter obligatorio. Las optativas como cálculo, estadística y cibernética y computación se imparten en quinto y sexto semestres. La función educativa de esta área se orienta hacia la formación de estructuras de pensamiento que permitan al alumno comprender y utilizar relaciones de cantidad y de formas espaciales a través de contenidos como la aritmética, álgebra y geometría. En cuanto a los métodos, la enseñanza de las matemáticas centra su atención en la resolución de problemas y en las formas de razonamiento y argumentación, entre otros aspectos.

La ingeniería bioquímica y la profesión de médico cirujano son profesiones que se insertan en el área de las ciencias experimentales. Esta área agrupa las materias de física, química, biología, ciencias de la salud y psicología; mediante su estudio se asume que el alumno adquiere una visión global de las ciencias y de la naturaleza con elementos comunes a las diferentes disciplinas que conforman el área.

Filosofía, humanidades y economía son disciplinas que se consideran en el área histórico-social, las asignaturas que le corresponden forman parte tanto de las ciencias sociales como de las humanidades; su función educativa se orienta hacia el conocimiento y manejo de los métodos propios de la historia, las ciencias sociales y la filosofía.

Al área de talleres de lenguaje y comunicación le corresponde la enseñanza de la lengua y la literatura. Las materias que agrupa son: “taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I a IV”, y las materias optativas que se imparten en quinto y sexto semestre: “taller de ciencias de la comunicación, “griego”, “latín”, “lectura y análisis de textos literarios”, “expresión gráfica” y “diseño ambiental”; además de los idiomas, inglés y francés que también pertenecen a esta área. La función educativa de esta área se orienta hacia los usos de la lengua, centra su atención en las habilidades de hablar y escuchar así como en la lectura y escritura, en los lenguajes, como en el caso de las ciencias de la comunicación y la expresión gráfica; en cuanto a metodología se considera el enfoque comunicativo.

Las instituciones de educación superior donde se formaron los profesores también son diferentes, como lo muestra la gráfica 3.38.



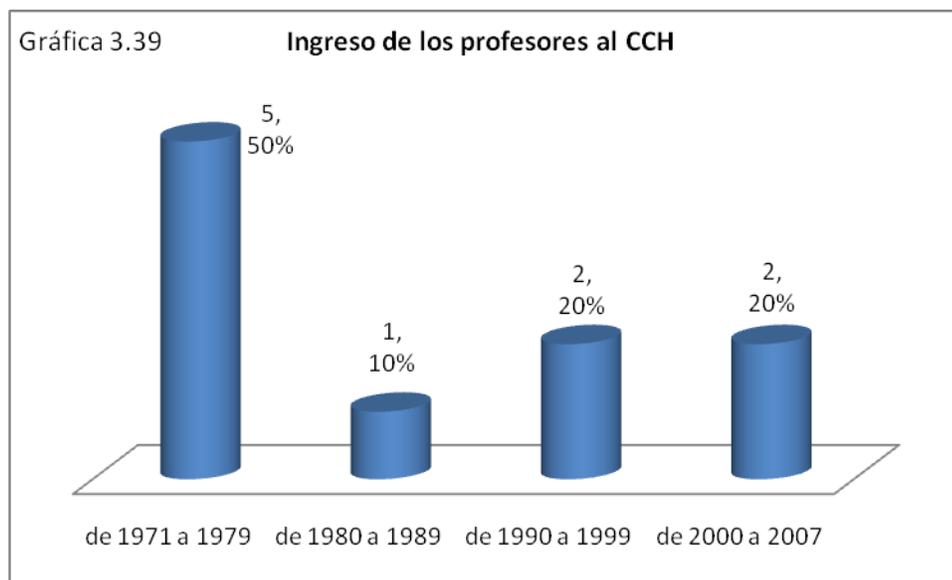
De acuerdo con los datos, la UNAM registra el mayor número de profesores que se formaron en esa institución, le sigue el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con un 20%; y a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), al igual que a la universidad en Western Maryland les corresponde un 10% a cada una. Por último, se observa que tres de los profesores dejaron sin respuesta esta pregunta.

3.7.1. Ingreso y permanencia actual de los profesores del CCH

El aspirante a profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) debe cubrir los requisitos que se establecen en el Estatuto del Personal Académico (EPA) (UNAM, 1976: 417) de la UNAM, el cual es un documento que rige las relaciones entre la Universidad y su personal docente; en el Capítulo III. artículo 36 señala que el aspirante a profesor debe tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área que se vaya a impartir, y demostrar aptitud para la docencia. La promulgación del EPA se realizó durante la rectoría (1961-1966) del Dr. Ignacio Chávez. Para el caso particular del CCH, fue necesario un protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores conforme al artículo 5º transitorio del EPA de 1974 (UNAM, 1976: 417). En estos términos, como se

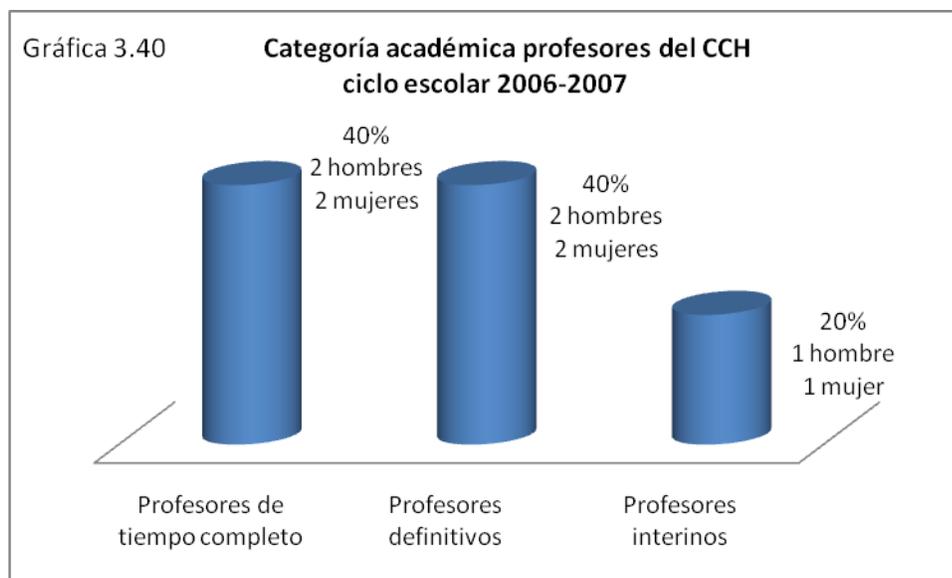
observó en la gráfica 3.37, todos los profesores que ingresaron al CCH tienen una formación profesional que los autoriza en la realización de la actividad docente.

En la gráfica 3.39 se muestran los datos que indican la década de ingreso de los profesores que participaron en la encuesta.



Los profesores que ingresaron al CCH en los años setenta representan un 50%, lo que implica una permanencia actual de 30 años o más. Esta situación refleja cierta estabilidad de la planta docente. El ingreso durante los años ochenta fue un periodo de incorporación menor. Conviene señalar que en esa década, se llevó a cabo la *Revolución educativa* (1982-1988) que propició el crecimiento de escuelas técnicas y privadas del nivel medio superior, además del desprestigio contra las universidades públicas, entre éstas, la UNAM. En las últimas dos décadas: la de los años noventa y la primera década del s. XXI se registra un ingreso de 20% para cada una de estas décadas.

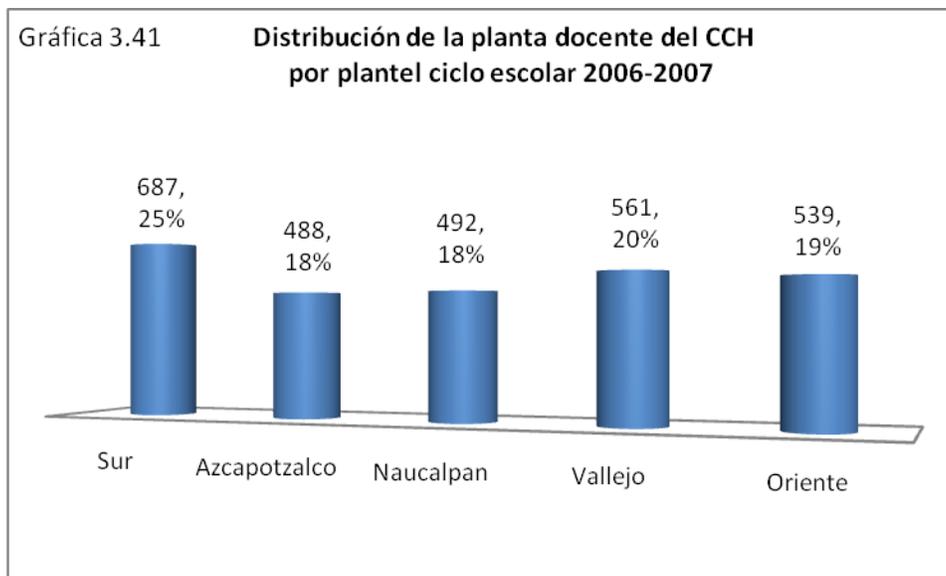
En cuanto a la categoría académica actual se elaboró la siguiente gráfica 3.40.



Como se observa, de un total de diez profesores, 40% de ellos son de tiempo completo: dos hombres y dos mujeres. Este grupo forma parte de los cinco profesores que ingresaron de 1971 a 1979. Otro 40% lo integran los profesores definitivos, ellos son de Asignatura “B” y se fueron incorporando al Colegio a lo largo de tres décadas: de las profesoras una de ellas se incorpora en 1973 y otra en 1995; de los profesores: uno ingresa en 1987 y otro en 1990. En relación con los profesores interinos, ellos son de Asignatura “A”: el profesor ingresa en el año 2000 y la profesora, en 2002.

3.7.2. Categoría académica y situación laboral de los profesores del CCH

La planta docente del CCH, durante el ciclo escolar 2006-2007, la conforman 1,941 profesores de asignatura y 826 profesores de carrera, lo que da un total de 2,767 profesores distribuidos en los cinco planteles.



Fuente: (Muñoz Corona, 2006).

El total de profesores que conforman la planta docente del CCH es de 2,767, de éstos 687 se ubican en el plantel Sur, que registra un 25% de la población docente; al plantel Vallejo le corresponde el 20% con 561 profesores; le sigue el plantel Oriente con 539, 19%; mientras que los planteles Azcapotzalco y Naucalpan registran 18%, en términos redondos, cada uno de estos planteles con 488 y 492 profesores, respectivamente.

Los profesores a quienes se aplicó la encuesta, forman parte de la planta docente del CCH, todos ellos han presentado exámenes de ingreso, participado en concursos de oposición y abiertos para obtener la definitividad o promoverse a otra categoría académica en distintos momentos y bajo diversas circunstancias institucionales. El siguiente cuadro 3.9 registra la distribución de los profesores por área y categoría académica del plantel Vallejo.

CUADRO 3.9. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR ÁREA Y CATEGORÍA ACADÉMICA

				Categoría académica									
		<i>Edad prom</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>Profesores de asignatura</i>				<i>Profesores de carrera</i>				
Área	<i>Profesores</i>	<i>Años</i>	<i>H.</i>	<i>M.</i>	<i>Interinos</i>		<i>Definitivos</i>		<i>Asociados</i>		<i>Titulares</i>		
Matemáticas	16 4	26%	44	71%	29%	88	54%	33	20%	18	11%	25	15%
Ciencias experimentale	20 3	32%	50	55%	45%	81	40%	71	35%	11	5%	40	20%

s													
Histórico Social	11 1	18%	50	66%	34%	46	41%	28	25%	11	10%	26	23%
Talleres	91	14%	48	49%	51%		36%	39	43%	2	2%	17	19%
Idiomas	36	6%	42	28%	72%	19	39%	14	39%	3	8%		
Educación física	16	3%	44	50%	50%	4	25%	12	75%				
Opciones técnicas	9	1%	53	67%	31%	4	44%	5	46%				
Total	63 0	100%	48	59%	41%	275	44%	202	32%	45	7%	108	17%

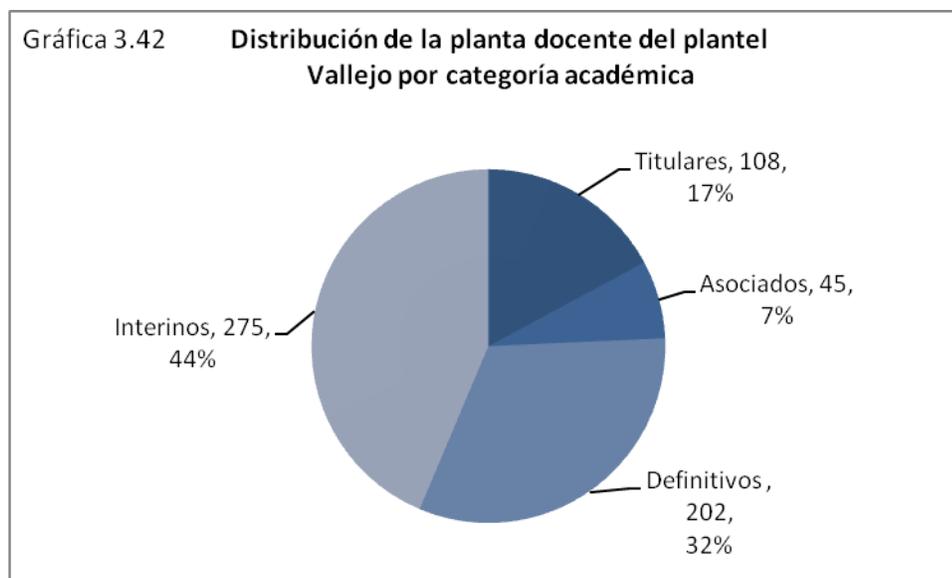
Fuente: (Muñoz Corona, 2009: 61).

De acuerdo con los datos, los profesores de asignatura se dividen en interinos y definitivos: los interinos son 275, éstos tienen una categoría académica de Asignatura “A”, que es la que se asigna a los profesores que recién ingresan; los profesores definitivos son 202 y han logrado esta categoría mediante concurso por la definitividad. En relación con los profesores de carrera, éstos se dividen en asociados y titulares, 45 de ellos son asociados y 108 titulares.

Los profesores de carrera pertenecen al personal académico de tiempo completo. Los requisitos para aspirar a la categoría de profesor de carrera, asociado o titular, se establecen en el Capítulo IV del EPA (UNAM, 1984). En este documento, se indica que habrá tres niveles: A, B y C en cada una de las categorías académicas ya indicadas. En estos términos, para ingresar a la categoría de asociado nivel A, se requiere tener una licenciatura o grado equivalente; para el nivel B, se necesita grado de maestro o estudios similares; para el nivel C, además de los requisitos del nivel anterior, también se considera la publicación de trabajos que acrediten su competencia.

En relación con los profesores titulares, para ingresar al nivel A se requiere tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalente; para titular nivel B es necesario, además de cubrir los requisitos del nivel anterior, haber demostrado capacidad para dirigir grupos de docencia o investigación; para tener la categoría de titular nivel C, son necesarios los requisitos del nivel previo y haber formado profesores o investigadores que laboren de manera autónoma.

Las condiciones laborales de los profesores de asignatura son diferentes de las de los profesores de carrera. Al respecto se muestra la siguiente distribución según su categoría.



Gráfica elaborada a partir de los datos del Cuadro 3.9.

Los datos que registra la gráfica 3.42 indican que 44% de los profesores es interino, mientras que 32% es definitivo, lo que, en suma, da como resultado un total de 76%. Este porcentaje corresponde a los profesores de asignatura. En cuanto a los profesores de carrera, a los asociados corresponde 7% y a los titulares el 17%, que, en suma, resulta el 24% de los profesores. En estos términos, se observa que la mayoría de la planta docente la conforman los profesores de asignatura, y en particular los interinos.

La remuneración económica para los profesores de asignatura, interinos o definitivos, se realiza en función del número de horas que imparten. Esta forma de pago proviene desde la reinauguración de la Universidad Nacional en 1910 cuando los profesionistas impartían sus clases por hora, además del desempeño de sus labores profesionales (Castaños-Lomnitz, 2000: 45). A la fecha (2009), las condiciones laborales de los profesores interinos no son muy favorables, ya que a diferencia de los definitivos, están sujetos a cambios cada semestre, como la disponibilidad de grupos y asignación de horas. Esta situación provoca incertidumbre e inestabilidad en los ingresos.

Los profesores de carrera en general son de tiempo completo, tienen asignadas 40 horas a la semana y sus horas frente a grupo varían, éstas dependen de las comisiones, proyectos o de los grupos de trabajo a los que se adscriben. Así pueden tener asignadas 20 horas de clase, atender cinco grupos, cuatro o ninguno. No obstante, las condiciones laborales de estos profesores también están sujetas a mecanismos de regulación y de ingresos que dependen de la aprobación de sus proyectos y del programa de estímulos³⁴ en el que participan.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que las condiciones salariales de los profesores de tiempo completo como las de los de asignatura son inciertas. Estos últimos dependen de las horas que les asignen, ya que están sujetas a cambio cada semestre. Los profesores de tiempo completo dependen de la aprobación de sus proyectos. En cuanto al salario, el ingreso que se percibe por estímulos no es estable, el trabajo es arduo y constante, además de la tensión de los tiempos establecidos para la entrega de los informes, todo esto, aunado a la preocupación por los resultados de la evaluación. El trabajo académico así organizado queda marcado por un contraste entre los niveles de eficacia y eficiencia exigidos al profesional y los diferentes niveles de remuneración salarial por su trabajo académico.

³⁴ Los programas de estímulo a la productividad se establecen durante la administración del presidente Carlos Salinas de Gortari. La UNAM introdujo sus propios programas de estímulo a la productividad (en 1990). De acuerdo con Castañón Lomnitz (2000), la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) se encarga de administrar los recursos a programas como el Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA), estímulo que perciben los profesores que se incorporan con el nombramiento de tiempo completo, y sólo dura el primer año, en el caso de que se les haya asignado. Otro, es el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE), que consiste en una remuneración al salario mensual y se otorga en niveles: A, B, C y D. Al nivel A le corresponde el 45%, y al C el 105% del salario tabular mensual. Pueden participar en este programa los profesores que hayan laborado un año con el nombramiento de tiempo completo. Una comisión dictaminadora se encarga de la evaluación de su trabajo, así como de la asignación del nivel de estímulo que le corresponda.

3.8. Migración y condición étnica: proceso de etnicización

El grupo de profesores que respondieron la encuesta aportó datos que ubican a la mitad de ellos como migrantes a la ciudad de México (véase Gráfica 3.28). Los profesores que migraron provienen de estados como Chiapas, Hidalgo y San Luis Potosí, entre otros. Una de las principales razones que dieron para mudarse a la capital mexicana fue la de estudiar una profesión. El análisis de las respuestas de los profesores para las preguntas sobre migración se realiza en el capítulo 5, apartado 5.3.

Cierre de capítulo: proceso de etnicización

Desde el acercamiento a las concepciones que los alumnos y los profesores del CCH tienen de los pueblos indígenas recupero en primer lugar una de las preguntas formuladas al inicio de esta investigación: ¿cómo se construyen la identidad étnica y la identidad nacional? El análisis de los datos nos permite dar cuenta que tanto los alumnos como los profesores participan, en cierta medida, del proceso de etnicización de los pueblos indígenas iniciado en el siglo XVI y continuado hasta la época actual. De este modo, la población indígena se ubica en el campo y no en la ciudad, se identifica como gente de costumbre, y se le atribuyen calificativos que los colocan en una posición subalterna.

Esta forma de etnicizar procede de una postura que se sustenta en un repertorio objetivable, dado *a priori* de elementos culturales con sustancia propia (Dietz, 1999). Este mismo autor señala que los procesos de etnicización ocurren en contextos muy concretos que suelen estar previamente estructurados por relaciones políticas, económicas y socioculturales. Esta política identitaria se corresponde con una tendencia esencialista que asume la identidad como un dato dado, sostiene que la desigualdad es natural y apela a criterios biológicos y culturales que propician el racismo. Así, las identidades que emergen en el juego de modalidades específicas de poder son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida (Hall, 2003: 18)

Al respecto, Hall señala que las unidades que se proclaman para las identidades, se construyen no de una totalidad natural e inevitable, sino que resultan de un proceso

naturalizado. La unidad, la homogeneidad interna que el término “identidad”, trata como fundacional, no es una forma natural, sino construida de cierre, y toda identidad nombra como su otro necesario, aunque silenciado y tácito, aquello que le *falta* (Hall, 2003:18-19). Este mismo autor explica que utiliza la noción de identidad para referirse al punto de sutura entre dos procesos: el de sujeción y el de subjetivación³⁵.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, me interesa resaltar que la noción de cultura desde una visión esencialista, como los binomios urbano/rural, gente de costumbre/gente de razón, ha propiciado políticas identitarias de desigualdad, subordinación y racismo que aún se observan en la actualidad. Desde una visión constructivista, y con el cuestionamiento a la posibilidad de una identidad plena, las identidades se construyen, imaginan o inventan en un momento histórico específico. Finalmente, considero que las identidades posicionales y relacionales son una alternativa para escapar de las identidades esencializadas y plenas.

³⁵ En esta sutura indicada por la identidad, se moldean los dos procesos, el de sujeción y el de subjetivación. Según Butler (en Restrepo, 2006: 150), las subjetividades son construidas en la actuación constante de los discursos y las prácticas que interpelan a los sujetos. Y viceversa, estas subjetividades que se actúan, transforman también esos lugares de sujeción, cambiando así paulatina o radicalmente los términos mismos de las nuevas actuaciones.

CAPÍTULO 4

Un acercamiento a las formas de ser estudiante en el CCH desde su configuración étnica

La interrogante planteada al inicio de esta investigación sobre quiénes son los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, implica un acercamiento a las formas de ser estudiante desde su configuración étnica. Para tal efecto, como se planteó con anterioridad, tal condición de diversidad étnica no es en sí misma un factor de conflicto étnico. Tales conflictos étnicos parecen surgir cuando tal diversidad se torna en un elemento del ejercicio del poder, de lucha política, de explotación económica o de manejo de las relaciones interpersonales (Stavenhagen, 2000: 11).

Así, este capítulo se aborda desde los relatos de vida de los estudiantes y de la información obtenida en la aplicación de una segunda encuesta.³⁶ A través del análisis de la información se intenta dar cuenta de otras interrogantes como qué lugar ocupa la diversidad cultural en la formación de los estudiantes indígenas, cómo ocurre el tránsito del bachillerato a la licenciatura y cuál es su concepción de interculturalidad.

Para comprender las formas de ser estudiante se parte de los relatos de vida entendidos como una perspectiva de investigación que se basa en testimonios orales, las visiones de mundo, los pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos (Medina, 2000), del análisis de la historia narrada por el propio sujeto, lo cual permite comprender cómo nombra y objetiva la realidad (Berger y Luckman, 1968) para contextualizar y comprender las formas de ser estudiante en el CCH. De aquí, que se considere la propuesta genealógica de Foucault (1992) en lo que se refiere a la noción de procedencia para buscar no el origen sino para iniciar la búsqueda del comienzo: “la procedencia permite encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales se han formado” (Foucault, 1992: 13).

En cuanto a la encuesta se refiere, se consideran tres apartados: I. Datos básicos, II. Etapas escolares, y III. Concepciones de interculturalidad. Las preguntas se formularon con la intención de conocer el lugar de origen de los estudiantes, de su residencia actual y

³⁶ Conviene señalar que la primera encuesta ya se analizó en el Capítulo 3.

trabajo. Asimismo, se obtuvo información relacionada con la familia en cuanto a lengua, condición étnica, trabajo y migración. Para las etapas escolares, los estudiantes indicaron las escuelas en las que han estudiado, cuáles fueron los aprendizajes relevantes, sus dificultades, cómo ingresaron al CCH y la carrera que piensan estudiar. Por último, las preguntas relacionadas con la interculturalidad fueron, entre otras, qué contenidos caracterizan a la educación intercultural, cuáles crees que serían los vínculos entre interculturalidad y diversidad cultural, qué piensas de la situación de los alumnos indígenas, y cómo se expresa esta situación en tu institución educativa. Desde este contexto, en primer lugar se describe el proceso de la selección de informantes, en seguida se realiza un análisis asociado con las redes de pertenencia social, étnica y lingüística. En el siguiente apartado se continúa con los procesos de escolarización y la elección de carrera: opciones, tránsito y continuidad. Por último se realiza un análisis de la concepción de la interculturalidad.

4.1. Espacio de indagación: los informantes y el proceso de selección

La selección de informantes para el presente capítulo corresponde a la segunda fase del trabajo de campo para esta investigación. La primera fase se llevó a cabo con la aplicación de la primera encuesta. A partir de la captura de la información de la Encuesta I, se fueron detectando los informantes para la aplicación de la Encuesta II. Una vez que se elaboraron las gráficas de la primera encuesta, se ubicó a 31 alumnos, 3% de una población total de 1,063, que indicaron hablar alguna lengua indígena. El siguiente paso fue localizar a estos alumnos y solicitarles que respondieran la Encuesta II, se logró que 24 de ellos la respondieran. De manera simultánea a la captura de datos, de los 24 alumnos se ubicó a 5 que indicaron identificarse con un pueblo indígena, de estos cinco, dos afirmaron hablar una lengua indígena. De este modo, se inició la etapa de entrevistas, con los 5 alumnos mencionados y 4 más que aunque respondieron la Encuesta II, ya no se identificaron con algún pueblo indígena, lo que da un total de 9 entrevistas, de las cuales 5 alumnos corresponden al CCH Oriente y 4 al CCH Vallejo. Las entrevistas se realizaron durante el mes de mayo de 2007, los alumnos cursaban el sexto semestre y estaban a unas pocas

semanas de concluir su bachillerato en el Colegio. Posteriormente, ya en la licenciatura, se continuó entrevistando a 2 alumnas con la intención de realizar el seguimiento de su tránsito del bachillerato a la licenciatura, su elección se debió a que sus padres hablan una lengua indígena; una de ellas egresó del plantel Oriente, y otra del plantel Vallejo.

Las preguntas que sirvieron de guía para las entrevistas, se centraron en obtener información relacionada con la condición étnica, lingüística, trabajo y migración. Desde la transcripción de las entrevistas de los alumnos se observó, en un primer acercamiento, que los estudiantes compartían varios rasgos identitarios como la edad, la mayoría de ellos tenía 18 años, habían egresado de la secundaria pública, todos cursaban el sexto semestre, ninguno era casado y la mayoría de ellos tenía altas expectativas de ingresar a la licenciatura; además se observó, que sólo 1, de los 9 informantes se auto-adscribió como indígena y hablante de zapoteco como sus padres. Las observaciones continuaron para encontrar, que 2 alumnas relataban en las entrevistas que sus padres hablaban una lengua indígena. En el caso de la alumna del plantel Oriente su papá y su mamá hablan la lengua mixteca, mientras que los padres de la alumna del plantel Vallejo, su papá habla otomí y su mamá, si bien, nació en una población donde hablan mixteco, ya no habla la lengua indígena. Otro caso, es el de la informante que dijo conocer algunas palabras de la lengua náhuatl porque tiene dos compañeras una de ellas la habla, y la otra toma clases de náhuatl en el CCH.

En este contexto, se distinguen varias situaciones que se vinculan con el uso de las lenguas indígenas: los padres de los alumnos migraron de su lugar de origen a la ciudad de México, sus hijos usan las lenguas indígenas en diferentes grados: *a)* la entienden y la hablan, *b)* sólo la entienden pero no la hablan, y *c)* aquellos que ni la entienden ni la hablan; esto empieza a generar distintas formas de definición identitaria relacionadas con la familia en cuanto a lengua, condición étnica, trabajo y migración. De aquí que para analizar estas situaciones se considere de inicio el estudio de las identidades sociales de Giménez (2004) cuya propuesta gira en torno a la idea de una distintividad cualitativa y socialmente situada que se sustenta en tres criterios básicos: *1)* una red de pertenencias sociales, *2)* sistema de atributos distintivos, y *3)* la narrativa de una biografía incanjeable o

de una memoria colectiva. Además se consideran otras categorías que se orientan al análisis de los procesos identitarios étnicos y lingüísticos de los estudiantes del CCH.

4.2. Procesos identitarios de los estudiantes indígenas del CCH: identificación desde el perfil académico definido por la institución

Los estudiantes que ingresan al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, lo hacen por medio de un examen de admisión. El ingreso se realiza a partir de un proceso de selección que se inicia con la convocatoria al *Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana en la ciudad de México*. De acuerdo con la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior³⁷ (COMIPEMS), participan en el concurso los alumnos que provienen de las secundarias que se localizan en la zona metropolitana: Distrito Federal y 22 municipios³⁸ conurbados del Estado de México. El examen de admisión lo presentan los estudiantes que hayan concluido la secundaria o aquellos que estén cursando el tercer año de ese ciclo y puedan presentar el certificado correspondiente en la fecha límite que señala la convocatoria.

Desde este perfil, se asume que el requisito principal para ingresar a la educación media superior es haber obtenido el certificado de secundaria. Sin embargo, se observan otras características que si bien, no todos, la mayoría de los alumnos que ingresan al CCH comparten. Los indicadores de carácter socioeconómico, edad, género, familia, estudios de los padres e historia académica son algunos de los rasgos compartidos. Al respecto, la Dirección General de Planeación (DGP) de la UNAM y el CENEVAL aportan datos obtenidos a través del cuestionario que se aplica a los alumnos durante el proceso de registro para el

³⁷ La COMIPEMS se creó en 1996 con el propósito de emitir una convocatoria única de ingreso al bachillerato y realizar un registro único de aspirantes mediante un sólo examen. En relación con la UNAM, "Un dato relevante, se refiere al proceso de elaboración y aplicación del examen del CENEVAL, como consecuencia del movimiento estudiantil de 1999. A partir de febrero de 2000, si bien la UNAM participa como integrante de la COMIPEMS, el proceso de admisión de alumnos, incluido el examen, es responsabilidad exclusiva de la UNAM para el caso de los planteles de la ENP y el CCH (UNAM, 2009: 14).

³⁸ Acolman, Atizapán de Zaragoza, Coacalco, Cuautitlán, Cuautitlán Izcalli, Chalco, Chicoloapan, Chimalhuacán, Ecatepec de Morelos, Huixquilucan, Ixtapaluca, Los Reyes La Paz, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Nicolás Romero, Tecámac, Tepotzotlán, Texcoco, Tlalnepantla, Tultepec, Tultitlán, Valle de Chalco Solidaridad.

ingreso al bachillerato. Del mismo modo, también se recuperan los datos que se obtuvieron de la aplicación de la Encuesta II a 24 alumnos para un análisis desde las redes de pertenencia.

De acuerdo con la DGP (UNAM, 2009: 16), el 85% de los alumnos que ingresan al CCH, se ubica en el rango de 16 años de edad o menos; en segundo lugar se encuentra el rango de 17 a 20 que corresponde al 10%. En cuanto a los datos obtenidos de la Encuesta II, el 84% de los alumnos ingresaron en un rango de 15 años de edad y menos; el 16% restante ingresó en un rango de 16 y 19 años de edad. Los datos de la Encuesta II en cuanto al 84% de población de 18 años y menor de 18, contribuyen a delinear un perfil del alumno que ingresó a la edad de 15 años o menos ya que al momento de la encuesta se sitúa en el último año del bachillerato. Del mismo modo, la edad indica que su escolarización ha sido continua, porque no ha interrumpido sus estudios.

En cuanto a la distribución por género, la DGP (UNAM, 2009: 15) indica que el 52.90% son mujeres frente al 47.10% de hombres. De acuerdo con la Encuesta II, para el género femenino resultó el mismo porcentaje que para el masculino, es decir el 50% son mujeres y el otro 50% de hombres. Sin embargo, se resalta la diferencia de mayor población femenina en el turno matutino mientras que la población masculina es mayor en el turno vespertino, esta característica se aprecia en los dos planteles. En el conteo final, resulta un 55% para el género femenino y 45% para el masculino.

Desde la residencia actual, los datos que registra la Encuesta II indican que el 50% vive en el Distrito Federal³⁹ frente al otro 50% que habita en los municipios conurbados del Estado de México.⁴⁰ Los datos que presenta Muñoz Corona (2009: 56) muestran que el plantel Vallejo recibe 50% de alumnos que habitan en el Distrito Federal, el otro 50% proviene del Estado de México, lo que implica que uno de cada dos alumnos emplea aproximadamente dos horas o más para llegar al Colegio.

Acerca de los indicadores relacionados con la familia, la DGP (UNAM, 2009) indica que el nivel de escolaridad de la madre es menor en relación con la del padre. En

³⁹ Churubusco, Iztacalco, Iztapalapa y Gustavo A. Madero.

⁴⁰ Chalco, Chimalhuacán, Ecatepec, Nezahualcóyotl, Ozumbilla y Santa María Tulpetlac.

promedio 3% de las madres y 2% de los padres no tienen instrucción; 60% de las madres tiene estudios de primaria o secundaria en comparación con el 50% de los padres que se ubica en el mismo nivel de estudios, finalmente 8% de las madres y 16% de los padres tienen estudios superiores. En cuanto a los ingresos mensuales familiares, un promedio de 62% de la población reporta un ingreso mensual familiar entre menos de dos y hasta cuatro salarios mínimos; es decir, estas familias sobreviven con ingresos mensuales que van de menos de \$1,644 hasta un máximo de \$6,576. Sólo 8% cuenta con un ingreso de ocho o más salarios mínimos. Los indicadores económicos muestran que alrededor de 85% de los padres de los estudiantes realizaba una actividad remunerada al momento en que sus hijos ingresaron al Colegio, en cambio el porcentaje de madres que realizaban una actividad remunerada se ha incrementado de 47% en 1996 a 62% en 2009.

En relación con los datos relacionados con la familia, la Encuesta II no consideró la pregunta para la escolaridad de los padres. Sin embargo, en la pregunta ¿en tu familia han trabajado fuera del núcleo familiar, Sí/No, Quiénes, y en qué ha trabajado? Las respuestas de los alumnos dan cuenta de la actividad de sus padres: en cuanto a las madres resulta que el 34% de ellas realizan trabajos tales como comerciante, empleada, obrera, promotora, costurera, ama de llaves; en cuanto a sus padres las actividades que señalan son comerciante, chofer, micro-empresa, músico, empleado y funciones públicas.

La historia académica es otro referente que permite observar el perfil de ingreso⁴¹ de los alumnos. Al respecto, los datos de la DGP (UNAM, 2009) indican que en el examen de ingreso al bachillerato la mayoría de los alumnos obtiene promedios superiores a 6.1: el mayor porcentaje se encuentra en el rango de 6.1 a 7 con 63.80%; los alumnos con promedio de 7.1 a 8 representan 23.77%; de 8.1 a 9, el 4.46%, mientras que los alumnos que promediaron de 9.1 a 10 sólo representan el 0.41%. En este mismo contexto, López y

⁴¹ “Para ingreso al bachillerato, se requiere haber terminado los estudios de secundaria con un promedio mínimo de siete, obtener un buen puntaje en el examen, haber sido seleccionado en alguno de los planteles de la UNAM y concluir los trámites en los tiempos definidos”, Dirección General de Administración Escolar (2008), “Primer Ingreso a la UNAM Ingreso al Bachillerato”. Recuperado el 25 de marzo 2008 del sitio Web de la UNAM: <http://www.dgae.unam.mx/noticias/primingr/información/bachillerato.html>, párrafo 4.

López (2008: 47) amplía esta información al señalar que los alumnos ingresan al Colegio con una calificación mínima de 5.83 y 9.92 la máxima.

De acuerdo con el perfil de ingreso referido, se observa una relación semejante de los indicadores de carácter socioeconómico, edad, género, familia e historia académica entre los datos que aporta la DGP de la UNAM y los datos obtenidos en la Encuesta II. La mayoría de los alumnos ingresa al Colegio entre los 15 y 16 años de edad, con un promedio mínimo de 7. En cuanto a la familia, tanto el papá como la mamá contribuyen al ingreso económico, aunque la participación de las madres es menor.

Señalado lo anterior, se considera que la identificación de los estudiantes del CCH se asocia, principalmente, con una serie de rasgos compartidos que se definen desde un perfil de ingreso requerido por la institución educativa. Es decir, rasgos que se apoyan en gran medida sobre la pertenencia social a múltiples colectivos. En este contexto, Giménez (2007: 61) señala que las pertenencias sociales en general implican la inclusión de las personas en una colectividad hacia la cual experimentan un sentimiento de lealtad y varias formas de construir identificaciones de uno mismo y de los otros. Este mismo autor, explica que las pertenencias sociales constituyen un componente esencial de las identidades individuales, tales pertenencias se relacionan con la clase social, la etnicidad (localidad, región, nación) los grupos de edad y el género.

Para el caso de los estudiantes del CCH, si bien desde el perfil de ingreso, es posible observar la pertenencia social en la que se inscribe la población del Colegio; no ocurre lo mismo con la pertenencia o condición étnica: ningún indicador se refiere a esta condición. A pesar del reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural de la nación mexicana, las instituciones educativas persisten en ignorarla. Esta omisión se asocia con la construcción de la etnicidad desde la relación con el Estado nacional. Desde esta postura, lo que prevalece es la identidad nacional, mientras que lo indígena se asume como el origen de la nación y como tal queda en el pasado.

En estos términos, la relación entre condición social y condición étnica conduce a una dinámica de visibilidad/invisibilidad desde una vertiente economicista⁴² que tiende a

⁴² Véase *La etnicidad como superestructura* en el Capítulo 1.

subsumir la etnicidad a la clase social. En este contexto, Reina (2005) señala que desde las explicaciones macro-estructurales se observan 1) la teoría de la modernización y 2) la tendencia de tradición marxista, desde la primera se asume que la modernización económica disolverá las identidades étnicas para llegar a dos bloques: clase media o proletariado, ambas con una identidad nacional; para los marxistas de los años setenta, la “indianidad” se consideraba como un problema de falsa conciencia, en cambio para los modernistas lo indio representaba el atraso sociopolítico del país. Desde estas tendencias, lo indígena está ausente del proyecto educativo, como se ha observado en el perfil de ingreso de los alumnos del CCH ya señalado.

Una vez que los alumnos se han incorporado al Colegio, da inicio el proceso de escolarización orientado hacia un perfil de egreso que responde al Plan de Estudios del CCH y que se inscribe en el modelo educativo, desde la creación del Colegio (1971) al 2009. Este modelo ha considerado tres principios de base: 1) aprender a aprender, 2) aprender a hacer y 3) aprender a ser. Desde estos principios, se busca formar estudiantes capaces de captar por sí mismos el conocimiento y sus aplicaciones, así como la formación de valores y actitudes éticas. En este sentido, la meta de los estudiantes durante su estancia en el CCH es lograr el perfil asignado por la institución. Si bien, este perfil dota de unos rasgos identitarios a los estudiantes del CCH, éstos se organizan al menos durante un tiempo, una cierta coherencia y un mínimo de continuidad, alrededor de una forma identitaria dominante que se define principalmente por su papel de estudiante. Al respecto, Dubar (2000: 198) señala que este modo de identificación se asocia con el tipo de actividad que se ejerce de acuerdo con “un papel estructurado, rutinario y estandarizado” que se ciñe a una persona. Desde el perfil institucional, se observa una identidad social que se define a partir de una identificación principal asociada con la de ser estudiante.

De acuerdo con los modos de identificación referidos, se observa que la identificación de los estudiantes del CCH se asocia, principalmente con una serie de atributos que se definen desde un perfil asignado por la institución educativa. En este contexto, Kaës (1989: 22, 23) señala que la institución es una formación de *la sociedad y*

de la cultura, se entiende como el conjunto de las formas y de las estructuras sociales instituidas por la Ley y la costumbre para regular y organizar nuestras relaciones; cada institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue. La institución asegura su subsistencia y constituye para sus sujetos el trasfondo de continuidad sobre el que se inscriben los movimientos de su historia y de su vida. Asimismo, Enríquez (1989: 89) señala que las instituciones como elementos de regulación, se presentan como conjuntos culturales, simbólicos e imaginarios y que estos conjuntos o sistemas culturales presentan tres momentos: en el *primero*, ofrecen una cultura, es decir, un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y de acción que debe modelar la conducta de sus agentes ante los individuos que le son confiados o que expresaron una demanda respecto de ellas; en el *segundo*, establecen una cierta manera de vivir en la institución, una armazón estructural que se cristaliza en determinada cultura, esto es, en atribución de lugares, expectativas de roles, conductas más o menos estereotipadas, costumbres de pensamiento y acción, rituales minuciosamente observados, que tienen que facilitar la edificación de una obra colectiva; en el *tercero*, desarrollan un proceso de formación y socialización de los diferentes actores, para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto.

Desde estos momentos de la cultura, se pone en práctica un modo real de socialización que puede ser diferente a los principios teóricos a los que se remite. También puede ser diferente de la armazón estructural que se creó para darles vida. Por lo tanto, el grado de contradicción o de consistencia y coherencia entre los diferentes momentos de la cultura es un problema a considerar ya que en el proceso identitario no sólo la cultura desempeña un papel cargado de sentidos implícitos en la vida institucional, sino también el proceso de socialización en el que participan los diferentes actores.

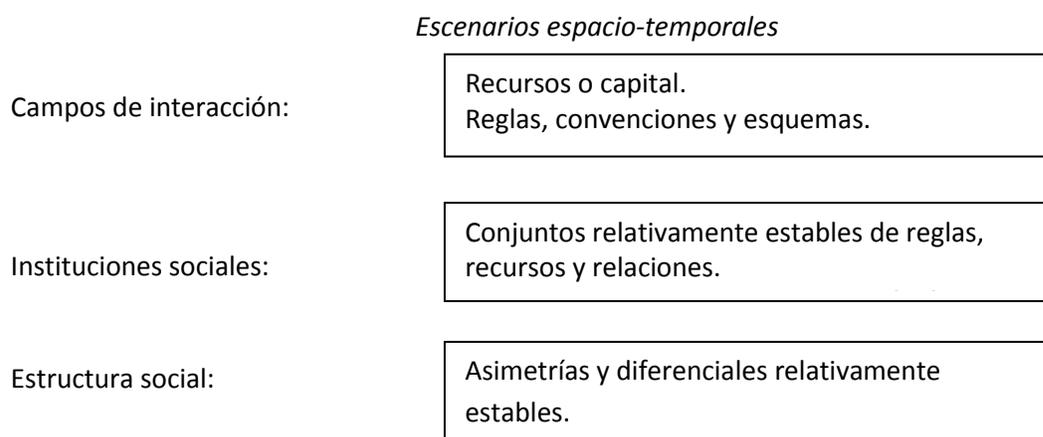
Así, para considerar la relación entre cultura y sociedad se hace referencia al trabajo de García Canclini (2005), quien señala que autores como Jean Baudrillard y Pierre Bourdieu se han ocupado de la diferencia entre cultura y sociedad. Baudrillard (en García Canclini, 2005: 33) explica que hay cuatro tipos de valor en la sociedad: *a)* de uso, *b)* de cambio, *c)* valor signo y *d)* valor símbolo. Los valores de uso y de cambio se relacionan con

la *materialidad del objeto*, mientras que los dos últimos tipos de valor se refieren a la cultura, a los *procesos de significación*. En relación con Pierre Bourdieu, su investigación muestra la diferencia entre cultura y sociedad al señalar que la sociedad está estructurada con dos tipos de relaciones: las de *fuerza*, correspondientes al valor de uso y de cambio, y, dentro de ellas, entrelazadas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de *sentido*, que organizan la vida social, las relaciones de significación. El mundo de las significaciones, del sentido, constituye la cultura (García Canclini, 2005: 34).

Para el análisis de los fenómenos culturales desde una concepción estructural de la cultura, Thompson (1998) presenta una propuesta que define: “como el estudio de las formas simbólicas en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente dentro de los cuales y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas” (1998: 148). En esta definición se ha incluido el proceso histórico y la estructura social para enfatizar en el estudio de cómo ocurre la *constitución significativa* y la *contextualización social* de las formas simbólicas, que se entienden como las acciones, objetos y expresiones significativas de diversos tipos.

La contextualización social de las formas simbólicas implica escenarios espacio-temporales, y estos escenarios son en parte constitutivos de la acción y la interacción. El siguiente esquema 4.1 muestra los diferentes aspectos de los contextos sociales (Thompson, 1998: 165).

ESQUEMA 4.1. CARACTERÍSTICAS TÍPICAS DE LOS CONTEXTOS SOCIALES



Los conceptos que se ubican a la izquierda definen diferentes niveles de análisis, y permiten captar los rasgos contextuales que no sólo son restrictivos y limitativos, sino también productivos y facultativos. Esto depende de las relaciones de poder, de la capacidad de actuar. Es decir, de la posición que se ocupa en un campo o una institución. En este sentido, Thompson (1998: 166) explica que el “poder” analizado en el plano de un campo o de una institución, es la capacidad que *faculta* o *habilita* a algunos individuos para tomar decisiones, seguir objetivos o realizar intereses y cuando las relaciones de poder son *sistemáticamente asimétricas*, la situación se puede entender como de dominación.

Desde el perfil de egreso definido por la institución para los alumnos del CCH, se puede observar un conjunto relativamente estable de reglas, recursos y relaciones. Desde la creación del CCH (1971) su modelo educativo ha mantenido los tres principios de base: *a) aprender a aprender, b) aprender a hacer y c) aprender a ser*; los requisitos de ingreso no se han modificado, aunque se observa un número mayor de población femenina; la matrícula se ha sostenido en aproximadamente 18,000 alumnos por año a partir de 1996; la condición socioeconómica y los lugares de residencia de los alumnos no han cambiado sustancialmente; en relación con el egreso, la primera generación (1971-1973) tuvo un egreso en tres años de 6,683 alumnos, es decir, el 44%. De la generación 1996-1998, ingresaron 17,775 y concluyeron el bachillerato en tres años 39%, 7,021 alumnos. Por último, la generación 2007-2009 tuvo una matrícula de 18,211 y un egreso de 9,651 alumnos, que representan 53% de la población que ingresó. Desde estos datos se observa una diferencia de egreso de 2,968 alumnos entre la generación de 1973 y la de 2009. En otras palabras, el egreso se mantiene relativamente estable si se considera que en un periodo de 36 años el porcentaje de la población en edad de estudiar el bachillerato ha aumentado considerablemente.

En cuanto a las relaciones de poder y la sistemática asimetría, se realiza un acercamiento a los estudiantes del CCH becados por el Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI), promovido por el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMNM), cuya propuesta es “saltar del discurso o la asistencia y terminar con la lógica de

la educación para dos mundos, una para los indios y otra para el resto” (*Gaceta UNAM*, 2006, núm. 3873, p. 3). En el ciclo escolar 2006, el SBEI apoyó con una beca a 96 estudiantes indígenas⁴³ de los cuales 69 estaban inscritos en licenciatura y 27 en bachillerato: 10 estudiantes en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y 17 en el Colegio de Ciencias y Humanidades. De los becarios adscritos al CCH, 4 eran del plantel Naucalpan, otros 4 del plantel Oriente, 6 en el Sur y 3 en el plantel Vallejo, que da un total de 17 alumnos (véase anexo: **Selección por plantel de becarios del PUMNM**). Como el espacio de indagación se ubicó en los planteles Oriente y Vallejo, inicié la localización de los alumnos becados en los servicios escolares de los planteles, donde me proporcionaron sus horarios. En cuanto a los alumnos del plantel Oriente, sólo localicé a VSVG, iniciales de nombre y apellidos de una de las alumnas becarias. En el plantel Vallejo, de los 3 becarios (KRC, ERMG y ASS): localicé a KRC, alumno que ingresó en 2005, a otro de los alumnos, ERMG, lo busqué por primera vez en su clase de francés, su profesora me dijo que sólo se había presentado al inicio del semestre, no obstante, si regresaba a su clase, me avisaría. Los profesores de sus otras clases me dijeron que su asistencia era muy irregular. Al final del ciclo escolar 2006-2007, fue posible observar su historial académico, que registraba dos asignaturas aprobadas. Para 2008, el historial académico registró lo mismo: dos asignaturas aprobadas de las 23 que debía haber cursado. En cuanto a la alumna ASS tampoco la encontré, sin embargo, el caso de ella fue distinto del de ERMG, si bien estuvo adscrita al plantel Vallejo, había solicitado su cambio al plantel Sur, concluyó su bachillerato en 2008 e ingresó por pase reglamentado a la carrera de médico cirujano.

Desde este acercamiento, se observa que la población indígena en la UNAM empieza a visibilizarse al participar en la convocatoria del programa de becas ya mencionado. La presencia de los becarios del PUMNM, se hace visible en un contexto en el que la etnicidad se aborda como un recurso político, social y cultural en el que emergen los programas multiculturales desde un marco normativo oficial. La política identitaria en

⁴³ En el anexo Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas. Resultados de la Convocatoria 2006, se observa la lista de los estudiantes becados.

la que se fundamenta el PUMNM, se observa en los requisitos para participar en la *Convocatoria a Becas para Estudiantes Indígenas*:

- Ser miembro de un pueblo originario
- Preferentemente hablante de una lengua indígena
- Ser alumno regular de algún plantel de la UNAM o de reciente ingreso
- Certificar buen rendimiento académico
- Estudio socioeconómico

Estos requisitos ubican a los participantes en un marco identitario que justifica el acceso a un derecho que procede de una identidad diferenciada. De este modo, los programas multiculturales se legitiman en el reconocimiento de los estudiantes indígenas. Sin embargo, la identidad continúa siendo asignada, aunque en los estudiantes indígenas se asuma como propia y no impuesta. De acuerdo con Pérez de Lara (2001: 293), la educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien; alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, en cada uno de nosotros.

4.3. Los estudiantes del CCH y el uso de las lenguas indígenas en el contexto urbano: migración, territorio y lengua

El planteamiento descrito previamente tiene el propósito de ubicar los procesos de identificación a través de los perfiles de ingreso y egreso por los que transita la población estudiantil del CCH. En este contexto, y a partir de los relatos de 9 estudiantes en general y de 3 estudiantes en particular de procedencia indígena en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, de la generación 2004-2007, continuamos el análisis con el uso de las lenguas indígenas en el contexto urbano.

Los 9 informantes para este apartado fueron entrevistados durante el mes de mayo de 2007, mientras cursaban el sexto semestre, estaban a unas pocas semanas de concluir su bachillerato en el CCH. Posteriormente, se continuó entrevistando a dos

alumnas, ya en la licenciatura, con la intención de dar cuenta de su tránsito del bachillerato a la licenciatura, su elección se debió a que sus padres hablan una lengua indígena; una de ellas egresó del plantel Oriente y otra del plantel Vallejo.

Las preguntas que sirvieron de guía para las entrevistas, como ya se mencionó arriba, se centraron en obtener información relacionada con la condición étnica, lingüística, trabajo y migración. En un primer acercamiento se observó que los estudiantes compartían varios rasgos identitarios como la edad, la mayoría de ellos tenía 18 años, habían egresado de la secundaria pública, todos cursaban el sexto semestre, ninguno era casado y la mayoría de ellos tenía altas expectativas de ingresar a la licenciatura. Además se observó que sólo 1, de los nueve informantes se autoadscribió como indígena y hablante de zapoteco como sus padres. Las observaciones continuaron para encontrar que 2 alumnas relataban en las entrevistas, que sus padres hablaban una lengua indígena. En el caso de la alumna Yury del plantel Oriente, su papá y su mamá hablan la lengua mixteca, mientras que los padres de la alumna Ana del plantel Vallejo, su papá habla otomí y su mamá, si bien nació en una población donde hablan mixteco, ya no habla la lengua indígena. Otro caso es el del informante Miguel, que tanto él como sus padres entienden y hablan zapoteco en el núcleo familiar. En estos términos, se observa que las lenguas indígenas son distintas y su uso, en el contexto urbano, es variado en grado y frecuencia.

Otro aspecto que resalta de los padres de los informantes, se relaciona con la migración: todos ellos han emigrado de sus poblaciones de origen a la ciudad de México. La mamá de Ana llegó al Distrito Federal procedente de Oaxaca, mientras que su papá emigró de San Marcos, Estado de México; los padres de Yury provienen de Nochistlán, Oaxaca y los padres de Miguel, de San Bartolomé Zoogocho, Villa Alta, Oaxaca. De este modo, se asume que los informantes son hijos de primera generación de migrantes nacidos ya en la ciudad de México. Asimismo, se observa que las razones para abandonar su lugar de origen son distintas: algunos de ellos migraron para continuar sus estudios y otros para buscar mejores oportunidades de trabajo. A su llegada a la ciudad de México, sus familiares y conocidos les dieron alojamiento. Desde esta situación, los padres de los

informantes empiezan a desenvolverse en una ciudad que ignora su lengua y su cultura. Al respecto, Yanes (2004: 201) señala que la migración de los pueblos indígenas a los centros urbanos del país y a otras regiones está dando una composición social distinta y produciendo nuevas dinámicas culturales y políticas.

De aquí, que en este apartado se realice un acercamiento a las nociones de migración, territorio y lengua que permitan dar cuenta de los cambios y modificaciones de sus formas de vida y el uso de las lenguas indígenas en el contexto urbano. Para tal efecto, se consideran los testimonios orales de Ana, Yury y Miguel.

Ana ingresó a la Facultad de Ciencias Políticas, campus UNAM, donde estudia la carrera de Actuaría. La informante egresó del Plantel Vallejo y pertenece a la generación 2004-2007. Ana nació en 1989 en el Distrito Federal, actualmente vive en el municipio de Ecatepec con sus padres, su hermana y su hermano. Su papá nació en el Estado de México y su mamá en Oaxaca. Al respecto, nos dice en entrevista:

Mis papás son de provincia. Mi papá es de... bueno él es del Estado, es de un pueblito que se llama San Marcos, mi mamá es de Oaxaca. Por mi papá conozco el otomí, por mi mamá, bueno, según para esto, de donde es mi mamá hablan mixteco, pero pues mi mamá no sabe mucho, entonces, uhm, muy poquito (AE1: 3).

La migración de la población indígena de su lugar de origen a la ciudad de México se asocia con diversos aspectos, con frecuencia, de tipo económico y en busca de mejores posibilidades de acceso al trabajo y a la educación. El Distrito Federal (DF) es la zona urbana que muestra el mayor número de migrantes. Si bien el DF se considera como zona de tránsito y permanencia, no deja de ser el principal centro urbano de asentamiento de las poblaciones indígenas de todo el país. Además del impacto económico, político y sociodemográfico que produce en las zonas de expulsión, pero sobre todo en las zonas de atracción. En términos de Santos Jara (en Oehmichen, 2005: 109), la migración rural urbana es el resultado de la articulación de un conjunto de factores objetivos y subjetivos, tanto de carácter rural como urbano, que expulsan o atraen, respectivamente, a la fuerza laboral campesina.

Los factores objetivos tales como la erosión de los suelos, la dificultad para acceder a mejores tierras, la expansión de la producción capitalista a través de la explotación de tierras, la proletarianización de la fuerza de trabajo y la ausencia de alternativas laborales en las localidades rurales impulsan a las poblaciones a emigrar. Otras causas de migración son tan diversas como:

El crecimiento poblacional y la presión demográfica sobre la tierra, deterioro ecológico, devastaciones por fenómenos meteorológicos, escasez de empleo y disminución del ingreso, explotación de la fuerza de trabajo, inexistencia o insuficiencia de servicios básicos (electricidad, agua potable, escuelas, centros de salud, etc.), difícil o nulo acceso al crédito y a nuevas tecnologías, violencia armada y caciquismo, entre otros factores (ORDPI-INI, 2002: 34 en Zolla, 2004: 46).

Con la aplicación del modelo neoliberal para promover la modernización del agro la migración se ha agudizado. La reforma al artículo 27 constitucional, mediante la cual los ejidatarios podían enajenar su tierra, promovida durante el sexenio 1988-1994, ha resultado poco favorable debido a la falta de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y a la desigual distribución de la tierra. Las condiciones socioeconómicas han conducido a un empobrecimiento extremo en las comunidades y regiones indígenas, lo que ha llevado a muchos de ellos a abandonar sus comunidades para sortear la pobreza e intentar una vida más digna (Sánchez, en Yanes, 2004: 75).

Los factores subjetivos, tanto de expulsión como de atracción hacen referencia a la percepción del contraste que el campesino elabora entre el campo y la ciudad, a partir de la comparación subjetiva entre el “agro real” y la urbe posible (Santos Jara en Oehmichen, 2005: 109). Este mismo autor plantea, que además de los factores objetivos y subjetivos de atracción y expulsión, existen los factores subjetivos y objetivos de contención que son los que impulsan a las personas a permanecer en sus lugares de origen.

En relación con los padres de Ana se observa que los factores objetivos y subjetivos son de expulsión y atracción. La razón por la que su padre emigró de San Marcos, en palabras de Ana es que

a él no le gustó estudiar, tenía que trabajar. Él tenía un hermano aquí y se vino con él y ya se quedó aquí (LE1:3).

La ciudad de México es uno de los principales lugares de atracción de migración indígena, mientras que las poblaciones que expulsan más población indígena a la ciudad de México⁴⁴ son: Hidalgo, Querétaro, Guanajuato, Veracruz y el Estado de México. San Marcos, el lugar de origen del papá de Ana, se ubica en el Estado de México y pertenece al municipio de Calimaya, que se divide en cinco barrios y ocho pueblos⁴⁵, uno de ellos es el de San Marcos, de donde el hermano del padre de Ana migró primero. De esta situación, destaca la importancia de las redes sociales en el proceso migratorio, ya que éstas se articulan en relaciones sociales que apoyan las condiciones de llegada de los migrantes indígenas.

Al respecto, Durin (2006) señala que las formas de redes sociales pueden ser de relaciones sociales intraétnicas, en el caso de las de parentesco y paisanaje, e interétnicas, como las que se basan en la amistad o el género, además de las que se establecen entre miembros de distintos grupos étnicos. Las redes sociales tanto intraétnicas como interétnicas se imbrican entre el lugar de origen y el lugar de recepción, lo que implica una redefinición adaptativa de la identidad en el contexto urbano. En términos de Santos Jara (en Giménez, 1994: 175):

⁴⁴ Para una información detallada véase el Capítulo 2, Cuadro 2.12.

⁴⁵ Los cinco barrios son: Los Ángeles, El Calvario, San Martín, Gualupita y San Juan; los ocho pueblos son: Concepción Coatipac, San Bartolito Tlatelolco, San Andrés Ocotlán, San Diego de la Huerta, San Lorenzo Cuauhtenco, San Marcos de la Cruz, Santa María Nativitas y Zaragoza de Guadalupe. Fuente: Gobierno del Estado de México. *Nomenclatura de localidades del Estado de México*, 1995.

El migrante rural urbano de primera generación llega a la ciudad cuando lo esencial de su proceso de socialización ha sido cumplido. [...] Llamaremos *matriz cultural* a los elementos y configuraciones *básicos* internalizados por los individuos durante su infancia y adolescencia los cuales constituyen el *principio de su identidad*, un acerbo de saberes, unas pautas de respuestas actitudinales y conductuales, un abanico de alternativas de acción, emoción y pensamiento, en fin, una lógica específica materializada en un idioma. Cuando el migrante se inserta en el contexto urbano, se produce una interacción dialéctica entre esa *matriz cultural* (de carácter étnico-rural) y la cultura urbana (de carácter capitalista “moderno”). A través de esta interacción, el migrante desarrolla respuestas adaptativas a la nueva situación desde los elementos y dimensiones de su matriz cultural. Pero no sólo eso, inevitablemente el migrante incorpora elementos de la cultura urbana que permiten también generar respuestas adaptativas de nuevo tipo.

Las modalidades que adopta el migrante durante su inserción y desenvolvimiento en la ciudad se manifiestan de diversas formas; desde punto de vista lingüístico, el posicionamiento del español como lengua oficial propicia que el uso de las lenguas indígenas se limite al contexto familiar. De acuerdo con Giménez (1994: 157), los cambios socioculturales, como consecuencia de la migración, pueden transitar entre el abandono de la tradición y su regeneración readaptativa, y entre su reagrupación y desmembramiento. Este mismo autor plantea, que el cambio hacia la modernización o bien puede reactivar la identidad colectiva anclada en paradigmas tradicionales básicos; o bien puede comportar la disolución de esa misma identidad por paradigmas culturales ajenos. Asimismo, explica que la oposición tradición/modernización son *tipos ideales* polares, sin embargo, históricamente no son totalmente incompatibles ni excluyentes porque pueden entremezclarse y coexistir, así como reforzarse recíprocamente. Lo nuevo se mezcla con lo antiguo, y la tradición puede incorporarse y adaptarse a la nueva sociedad emergente (Giménez, 1994: 157).

En relación con la población indígena migrante, una vez que se han ubicado en la ciudad de México, es posible observar un proceso de incorporación y adaptación a una ciudad que ignora su lengua indígena y su cultura. Sobre la relación entre lengua y cultura Lenkersdorf (1998: 36-37) señala que tanto la lengua materna como la cultura materna comparten rasgos como los de no depender de compromisos o decisiones personales porque se nace en el contexto de culturas y lenguas maternas en el que nos crían, educan y forman. Sin embargo, en la relación entre lengua y cultura se observa que de una misma lengua se pueden dar varias culturas como en el caso del español en España y del español en México: los mexicanos que hablamos español no somos españoles, se observa entonces que existen pueblos que comparten una lengua pero con diferentes culturas.

Del mismo modo, se puede decir que en México, si bien la lengua oficial es el español, en “el umbral del siglo XXI se hablan 62 lenguas indígenas” (Montemayor, 2001: 161). En relación con la cultura la presencia de los pueblos indígenas originarios y la migración de indígenas provenientes de distintos lugares del país confiere a la ciudad de México un carácter cultural diverso así como un espacio de tránsito y permanencia. Según Mora, el espacio urbano es el punto de confluencia de inmigrantes de los más de 50 grupos etnolingüísticos del país, en donde han establecido múltiples redes sociales conformando grupos con identidades específicas, mayormente definidas por el lugar de origen (Mora, 2004: 227).

Sobre el uso de las lenguas indígenas es claro que con los pueblos migran también sus lenguas, sus saberes y su cultura. Como consecuencia, en la ciudad de México se hablan casi todas las lenguas de los pueblos indígenas, aunque las de mayor presencia, de acuerdo con el II Censo de población y vivienda 2005 son el náhuatl con 30,371 hablantes, el otomí con 12,460, el mixteco con 12,337, y el zapoteco, con 9,944.

En relación con el padre de Ana, el otomí es su lengua materna. Ana nos dice en entrevista: “Mi papá, sí creció con el otomí. Entonces, él, sus hermanos, todos lo hablan, pero mi papá, pues aquí, que como no, no tiene, bueno, mis tíos viven pues, relativamente lejos” (AE1:3). Una vez que el papá de Ana se instala en la ciudad de México, el uso del español empieza a predominar sobre la lengua otomí.

En estos términos, la modificación lingüística no implica necesariamente un cambio cultural, si bien la forma de vida se modifica en el contexto urbano, algunos aspectos culturales permanecen como lo es la participación año con año, en la festividad del santo de su comunidad de origen. Al respecto, Ana nos dice en entrevista:

Es que allá en el pueblo de mi papá, pues como en todos los pueblitos hay muchos santos ¿No? Por ejemplo, en el de mi papá, que es San Marcos, el santito de allá se llama San Marcos. En abril se hace una peregrinación de la Basílica en bicicleta. Sí, entonces, ahorita no hemos ido por las clases, siempre toca en periodo de clases. Pues, no, no hemos ido, pero sí, a mi papá le gusta ir. En esa fecha, se va en bicicleta y todo, con mis tíos (AE1:3).

De acuerdo con Giménez (1996:25), la migración o abandono del lugar de origen no implica de manera automática la “desterritorialización” de su cultura. Para explicar este proceso, en el que se observa una relación entre cultura y territorio, propone el concepto de territorio cultural con la intención de aclarar, por un lado, el concepto de territorio, “lugar” o “espacio”, y por otro, el concepto de cultura,⁴⁶ tratando de precisar cuáles son sus diferentes modos de existencia. Para ello, Giménez (2007: 124) señala que de las diversas acepciones de cultura, para el caso del territorio cultural, se adopta la concepción “simbólica” de la cultura que implica definirla como “pautas de significado”. Para explicar su relación con el territorio distingue tres dimensiones:

1. La cultura como *comunicación* (es decir, como conjunto de sistemas de símbolos, signos, emblemas y señales, entre los que se incluyen, además de la lengua, el hábitat, la alimentación, el vestido, etc., considerados no bajo su aspecto funcional, sino como sistemas semióticos).

⁴⁶ El concepto de cultura ha transitado por varias y diversas concepciones: en los años cincuenta, la concepción culturalista definía la cultura en términos de modelos de comportamiento; para los años setenta, Clifford Geertz define la cultura como “pautas de significados”. Desde la perspectiva de Giménez, Geertz reduce el concepto de cultura al ámbito de los hechos simbólicos. Si bien, ya no habla de pautas de comportamientos, sino de “pautas de significados”, éstas siguen siendo una dimensión analítica de los comportamientos, ya que lo simbólico no constituye un mundo aparte, sino una dimensión inherente a todas las prácticas.

2. La cultura como *stock de conocimientos* (no sólo la ciencia sino también otros modos de conocimiento como las creencias, la intuición, la contemplación, el conocimiento práctico del sentido común, etc.).

3. La cultura como *visión del mundo* (donde se incluyen las religiones, las filosofías, las ideologías y, en general, toda reflexión sobre totalidades que implican un sistema de valores y, por lo mismo, dan sentido a la acción y permiten interpretar el mundo).

Desde estas dimensiones, la religión comporta de manera simultánea e indisociable una visión del mundo, un modo de conocimiento y un modo de comunicación propios. En cuanto a los modos de existencia de la cultura, desde la propuesta de Bourdieu (en Giménez, 2007: 125), el “capital cultural”, puede existir en tres formas: 1) en *estado incorporado, en forma de habitus*;⁴⁷ 2) en *estado objetivado* en forma de “bienes materiales” como patrimonio artístico-monumental, libros y pinturas, entre otros; y en 3) *estado institucionalizado*, como la cultura escolar legitimada por títulos y las prácticas rituales institucionalizadas. Giménez (2007: 125) propone reducir los tres estados señalados a una dicotomía que denomina *formas objetivadas de la cultura*, en la que incluye a los dos últimos estados, y *formas subjetivadas o interiorizadas*, al primer estado.

En relación con el territorio, Giménez (2007: 118) lo plantea como la valoración y apropiación de un espacio determinado; esta apropiación y valoración puede ser de dos formas: *instrumental funcional*, cuando se relaciona con las utilidades del espacio que están íntimamente ligadas con las necesidades sociales, económicas y políticas de la comunidad; y de carácter *simbólico expresivo*, cuando se relaciona con un espacio simbólico-cultural. Así, el espacio se entiende como la combinación de estas dos formas. El territorio cultural resulta de la apropiación simbólico-expresiva del espacio.

Las relaciones que se generan entre cultura y territorio, teniendo en cuenta lo anterior, son: el territorio compone un espacio de inscripción de la cultura; el territorio es marco de distribución de las instituciones y prácticas culturales en un espacio

⁴⁷ El *habitus*, en cuanto sentido práctico, opera la *reactivación* del sentido objetivado en las instituciones [...] El *habitus* [...] es aquello que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, por ende, mantenerlas activas, vivas y en vigencia.

determinado; y el territorio es posible de ser apropiado e integrado subjetivamente por el actor social como lugar que por diversas razones lo reviste de una dimensión simbólica que alimenta su identidad (Giménez, 2007: 120-123).

En el caso de la mamá de Ana, en contraste con su papá, ella si estudiaba en el pueblo donde nació y tuvo que migrar porque sus padres no estaban en condiciones de apoyar sus estudios. En palabras de Ana:

Bueno, cuando mi mamá estaba en el pueblo estudiaba allá, pero después resulta, que sus papás pues también, digo no podían darle los estudios que ella necesitaba. Entonces, ella tuvo que cambiarse de lugar para seguir estudiando. Digamos que del pueblito se pasó casi al centro de Oaxaca, ahí vivía con su madrina, pero como ella decía que tenía que trabajar y estudiar, si era muy incómodo porque su madrina se cambió. Entonces, siguió estudiando hasta, pues hasta donde pudo. Ya después dice que como tuvo problemas con su madrina y ella no quería que estudiara mi mamá, pues mi mamá se tuvo que venir mejor acá al Distrito. Se vino con una señora que conocía, se casó, se quedó acá, luego llegó mi hermana (LE2:11).

Desde el relato de Ana, se asume que su mamá se casó en la ciudad de México, después de permanecer un tiempo con una señora conocida. En relación con los cónyuges, Romer (2005: 55) señala que con frecuencia, son originarios de la misma comunidad, sin embargo, también se observan matrimonios mixtos, en los que el esposo es indígena y la esposa mestiza, y a la inversa, o personas que pertenecen a dos etnias diferentes, como es el caso de los padres de Ana: su papá proviene de San Marcos, Estado de México y es hablante de la lengua otomí, mientras que su mamá es originaria de un pueblo de Oaxaca y no habla lengua indígena. Al respecto Ana nos dice en entrevista:

Mi mamá, ella dice que jamás. Bueno, sí la medio escuchaba, pero ella no la practicó. Sus papás no le hablaban a ella en mixteco. El de ella era mixteco. Y entonces ella no lo siguió. Se sabrá una que otra palabra y nada más (AE3: 16).

De acuerdo con este testimonio, se percibe que la mamá de Ana no asume una pertenencia étnica con su comunidad de origen. Algunas situaciones que permiten señalar la ausencia de identificación étnica, se asocian con su ingreso a la escuela desde que estaba en su pueblo y que sus padres no se comunicaran con ella en mixteco. Otra situación posible es que su inserción en el medio urbano, primero en Oaxaca y después en la ciudad de México, en cierta medida fue aceptable: en Oaxaca permaneció mientras su madrina le permitió asistir a la escuela. Una vez que se opuso migró a la ciudad de México para continuar estudiando y posteriormente se casó. De este modo, la pertenencia a la comunidad de origen no se observa, se ha vivido lejos de ella y no se habla la lengua indígena, así la expresión de la identidad étnica, vista como un caso particular de la identidad social (Cardoso de Oliveira, 2007: 52), parece estar ausente.

Señalado lo anterior, resulta pertinente abordar la relación entre identidad, cultura y aculturación para comprender la identidad étnica. En términos de Cardoso de Oliveira (2007: 53-54), la noción de identidad contiene dos dimensiones, 1) la personal o individual y 2) la social o colectiva, las cuales están interconectadas, por lo que se considera que pertenecen a un mismo e inclusivo fenómeno que se ubica en diferentes niveles de realización: el individual y el colectivo, en el que la identidad social se edifica y se realiza. En este mismo contexto, Giménez (2005) señala que la identidad consiste en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en el entorno social. Estos rasgos distintivos culturales nos distinguen de los demás, al marcar fronteras entre un “nosotros” y los “otros”. De aquí, que la noción de cultura esté estrechamente unida a la idea de identidad. Así, para entender la identidad, también se requiere entender qué es cultura.

La relación cultura/identidad es una imbricación compleja que además implica lo social. Giménez (2005) plantea la relación simbiótica que observa entre cultura e identidad, como conceptos que considera estrechamente interrelacionados e indisolubles. Para este autor, no todos los significados pueden llamarse culturales, sino sólo aquellos que son compartidos y relativamente duraderos. Aquellos significados que

son efímeros, de corta duración o que se insertan en modas pasajeras, no se consideran significados culturales. Para un acercamiento más concreto y vivencial de la cultura, Giménez, se refiere al “entorno cultural” definido como aquello que nos rodea: la familia, la casa, el trabajo, todo ello contenido en un mar de significados, imágenes y símbolos, que no son otra cosa que la cultura. Así, explica que los significados culturales se objetivan en “formas culturales” (Thompson, 1998: 202) como obras de arte, ritos, danzas, y por otra, se interiorizan en forma de “*habitus*”, de esquemas cognitivos o de representaciones sociales: “formas interiorizadas” o “incorporadas” de la cultura. En estos términos se plantea una relación dialéctica entre las dos formas señaladas de la cultura que permite entender a “la cultura como la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas”, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

En cuanto a la identidad étnica, Giménez (1994: 170) la define como una especificación de la identidad social que consiste en la autopercepción subjetiva que tienen de sí mismos los actores llamados “grupos étnicos”.⁴⁸ Asimismo, explica que se trata de unidades diferenciadas social y culturalmente que se caracterizan por formas “tradicionales” y no emergentes de solidaridad social que interactúan en situación de “minorías” dentro de sociedades más amplias y envolventes. En el ámbito de las relaciones interétnicas, la identidad contrastante (Cardoso de Oliveira, 2007: 54-55) parece constituir la base sobre la cual se define la identidad étnica, es decir, implica la afirmación de un *nosotros* frente a los *otros*: una visión etnocéntrica del colonizador que se afirma negando la otra identidad.

De acuerdo con Bartolomé (1997: 42), la identidad en términos genéricos alude a fenómenos múltiples ya que “no hay un ser sino formas de ser”, por lo que asumir que existe una sola identidad o forma de ser, tiende a excluir a los portadores de dimensiones

⁴⁸ Una amplia revisión y formulación del término “grupo étnico” se encuentra en “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, de Guillermo Bonfil Batalla, *Revista Papeles de la Casa Chata*, año 2, núm. 3, México, (1987).

sociales o culturales alternas. En cuanto a la identidad étnica, el autor destaca su carácter contrastivo, señala que la identidad contrastiva se configura entre la relación de un *nosotros* y los *otros*, así mediante este contraste se afirma lo propio en oposición a lo alterno: las identidades étnicas se conforman en la medida en que supone la definición de un grupo en contraste con el otro.

En este mismo sentido, Bartolomé (1997: 46-47) hace alusión a las *identidades complementarias*, que siendo diferentes se complementan, por ejemplo médico-paciente, padre-hijo; y al de las *identidades paradójales*, que se articulan de manera negativa como en los pares policía-ladrón, blanco-indio. Así, se observa que las identidades señaladas se distinguen por sus categorías asimétricas. Una de estas categorías que han estado presentes en México, desde el periodo colonial, es la que califica a los indios como *gente de costumbre* y a los blancos y mestizos como *gente de razón*. Esta categoría se articula de forma negativa y paradójal y configura la díada básica y fundamental para tornar comprensible las identidades resultantes de los procesos de articulación étnica en el ámbito nacional. De este modo, las categorías étnicas resultan de las respectivas historias de articulación interétnica de cada grupo.

Desde el relato de Ana, se observa que sus padres se relacionan en la ciudad de manera distinta: su papá llega a la casa de uno sus hermanos, con el que comparte la lengua materna, y en su momento, participan de las festividades religiosas de su pueblo; en cambio, su mamá se aloja en la casa de una “persona conocida”, la mamá de Ana no habla lengua indígena, por lo tanto, se asume que la comunicación es en español. Posteriormente, conoce al padre de Ana, situación que propicia el contacto directo entre personas que portan diferentes culturas.

La *aculturación* es un término que permite describir algunos cambios y modificaciones de los esquemas culturales, cuando entran en contacto directo y continuo grupos de diferentes culturas. Giménez (1994: 172) señala que la aculturación implica la asimilación de algunos rasgos o características culturales del grupo con el que se entra en contacto, por lo que se asume un reacomodo y reorganización de la cultura subjetiva propia. Asimismo, explica que la aculturación difiere de una *asimilación total* porque ésta

implicaría el acceso pleno a las instituciones de la sociedad receptora como escuelas, universidades y organizaciones políticas. La asimilación total o incorporación, sería el caso de las minorías étnicas que se “americanizan” en Estados Unidos, el de los campesinos que se urbanizan o el de los indígenas que se asimilan o incorporan a la cultura nacional. El concepto de asimilación estaría más asociado con el proceso identitario de la mamá de Ana, y el de aculturación con el de su papá.

Después de este acercamiento a la relación entre identidad, cultura y aculturación se aborda el caso de Yury.

Yury ingresó a la licenciatura en la Facultad de Psicología, campus UNAM. La informante egresó del Plantel Oriente y pertenece a la generación 2004-2007. Ella nació en 1989 en el Distrito Federal, actualmente vive con sus padres y su hermano en los Reyes La Paz. Sus padres son de Nochistlán. Al respecto, Yuri nos dice en entrevista:

ellos son del estado de Oaxaca, del municipio de Nochistlán, los dos nacieron en el estado de Oaxaca. Mi mamá llegó muy chica porque se vinieron a radicar aquí a la ciudad de México por ciertos problemas... y este, mi papá se vino un poco ya más grande, se vino a estudiar la Universidad aquí. No la terminó, pero estaba estudiando contaduría (YE1:7).

Los padres de Yury migraron de su lugar de origen a la ciudad de México por diversas razones, una de ellas para continuar estudiando. Nochistlán, lugar de nacimiento de los padres de Yury, se ubica en la región mixteca, es uno de los 570 municipios en que se divide el estado de Oaxaca. De acuerdo con el Censo de población y vivienda 2005 del INEGI, su población total es de 16,676 habitantes, de los cuales 1,908 habitantes, el equivalente a 14.7% de la población mayor de 5 años es hablantes de alguna lengua indígena.

En el municipio de Asunción Nochistlán se hablan más de quince lenguas indígenas, el mixteco es la lengua que más se habla, con un total de 1,796 hablantes; le sigue el zapoteco con 31 hablantes, 22 hablantes de chocho y 14 de mixe, además de 21 hablantes de lenguas no especificadas. Ante esta pluralidad de lenguas, Barabás (2004) señala que

Oaxaca es un espacio pluriétnico donde coexisten 16 grupos etnolingüísticos: amuzgo, chatino, chinanteco, chocho, chontal de Oaxaca, cuicateco, huave, ixcateco, mazateco, mixe, mixteco, nahua, triqui, tzotzil, zapoteco y zoque; y 2 grupos étnicos: la población de ascendencia negra y los indígenas tacuates pertenecientes al grupo etnolingüístico mixteco. Asimismo, refiere que los grupos etnolingüísticos pueden estar integrados por hablantes de lenguas o variantes dialectales de una misma lengua que incluso pueden ser ininteligibles entre sí.

Al respecto, Bartolomé (1997:125) señala que con frecuencia se hace alusión a la etnia nahua o a la etnia zapoteca, cuando en realidad lo que se pretende es referirse a un grupo etnolingüístico. Para explicar esta ambigüedad describe, que el término “latino” en la percepción de un sajón podría tener un valor clasificatorio, sin embargo, en la práctica podría referirse “tanto a un parisiense urbano, como a un llanero colombiano o a un cabloco amazónico”. Si bien los tres hablan lenguas emparentadas, éstas no son inteligibles entre sí. Como consecuencia, es necesario distinguir entre grupo etnolingüístico y grupo étnico. De acuerdo con la definición de Barth (1976), un grupo étnico se entiende como un “tipo organizacional”, conformado a partir de categorías de autoadscripción y adscripción por otros. En cuanto a la relación de los grupos etnolingüísticos y los grupos étnicos Barabás señala que:

los grupos etnolingüísticos suelen estar integrados por grupos étnicos, en el sentido organizacional y adscriptivo. La distinción entre grupo étnico y grupo etnolingüístico se destaca aún más al observar que muchas veces el contraste se establece entre cada uno de los segmentos que integran un grupo etnolingüístico. Incluso cada comunidad puede llegar a comportarse como un grupo étnico autónomo; es decir, como una formación organizativa y adscriptiva particular que genera una identidad “residencial” (Barabás, 2004).

En cuanto al concepto de identidad residencial, Bartolomé (1997: 125) la define como la resultante de un proceso histórico de fragmentación sociopolítica que encapsuló las identidades en los espacios locales comunitarios. Este concepto permite referirse a una

de las manifestaciones contemporáneas de la identidad étnica de los pueblos pertenecientes a la tradición civilizatoria mesoamericana.

Desde la mirada de Yury, para referirse a sus padres no usa la identificación o pertenencia al pueblo mixteco, sino que expresa que “ellos son del estado de Oaxaca”. Al respecto, Barabás (2004) señala que la mayoría de los migrantes permanentes de las microetnias, ya no se autoidentifican como indígenas que pertenecen a un grupo específico, sino por su identidad residencial. Dicho de otro modo, como originarios de alguna comunidad, región o estado. En contraste, otros grupos mayores de migrantes, como los zapotecos y mixtecos, han elaborado estrategias de reproducción de la identidad étnica abarcativa en los ámbitos de migración a Estados Unidos, donde las nuevas generaciones suelen ser bilingües de zapoteco-inglés y de mixteco-inglés.

Desde esta perspectiva, se observa que las formas de realizar la identidad étnica en condiciones de cambio son varias y diversas. Cardoso (2007: 50) explica que la identidad étnica no se puede reducir a las formas culturales y sociales, sumamente variables, esto es posible debido a la reformulación del grupo étnico, ya no en términos culturales, en un sentido estricto, sino como un tipo de organización.

En relación con los padres, desde el relato de Yuri, si bien “los dos nacieron en el estado de Oaxaca” (YE1:7), y ya no se asumen desde la identidad étnica de su comunidad de origen, sí viajan a Nochistlán “cada seis meses en temporada de vacaciones” (YE4:22), además de participar en familia de la festividad del Señor de la Misericordia. Al respecto, Yury nos dice en entrevista:

Pues sí, existe una festividad que es el 25 de marzo, cuando estamos en vacaciones, a veces de semana santa, pero este, es muy probable que vayamos porque mis papás son muy devotos a ese santo [...], que es el Señor de la Misericordia. Entonces, este, pues la mayoría de las veces vamos pero sí se ha dado de que hemos ido porque han celebrado algo, o se ha ayudado para la fiesta, entonces, es que se tiene que ir, pero no, casi no, por lo mismo de la escuela mía, de mi hermano, su trabajo de mi papá, entonces, no hay como mucho tiempo. (YE4:22).

De acuerdo con el testimonio de Yury, se observan algunos rasgos culturales que se modifican y otros que permanecen como lo es la participación en familia de la festividad del santo de la comunidad de origen de sus padres. Desde esta situación, se asume una redefinición adaptativa de una forma de ser que permite, a toda la familia, continuar el vínculo con la comunidad de origen desde el contexto urbano. En relación con el uso de la lengua indígena, Yury expresa que en la familia se comunican en español. Sin embargo, también dice que entiende la lengua mixteca y que a veces se comunica en esa lengua con su familia. De este modo, en esta redefinición adaptativa de una forma de ser, si bien la familia ha modificado algunos rasgos lingüísticos y culturales, no así su identidad. Considerar que la familia de Yury ha modificado su identidad, porque ya no habita en su comunidad de origen o porque no usa la lengua indígena en el contexto urbano, sería ignorar que “cada identidad étnica se despliega de acuerdo con la densidad histórica de su contexto particular” (Restrepo 2004b 63).

Miguel ingresó al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo turno vespertino en el ciclo escolar 2005. Estuvo becado por el *Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas del Programa México Nación Multicultural*. Sin embargo, para 2010 no ha concluido sus estudios de bachillerato en el CCH. Miguel nació en el Distrito Federal en 1989. Actualmente vive con sus padres en el municipio de Nezahualcóyotl. Sus padres llegaron a la ciudad de México de Zoogocho San Bartolomé, Villa Alta, Oaxaca. Al respecto, Miguel nos relata en entrevista las razones por las que sus padres llegaron a la ciudad de México:

Mi papá a los diez años dejó la escuela y lo mandaron para acá, con mi abuelo y aquí se quedó a vivir él y lo metieron a un internado, estudio hasta la secundaria y de ahí, ahorita trabaja en el Departamento de Limpia del Distrito Federal. A mi mamá, la trajeron a los tres años se mudó con mis abuelos. Mi abuelo era soldado en ese tiempo, mi abuela era ama de casa. Igual mi mamá estuvo en un internado [...]. Sí, y ahí estudió hasta la primaria, y de ahí conoció a mi papá y se juntaron (ME1: 2).

Los padres de Miguel eran niños cuando llegaron a la ciudad de México. Se asume que se conocieron cuando estaban estudiando “y de ahí” decidieron vivir juntos. En esta situación, se resalta que tanto el papá como la mamá, pertenecen a la misma comunidad de origen, además, de comunicarse en la misma lengua indígena en el contexto urbano. Miguel dice: “cuando mi mamá y mi papá se ponen a hablar la mayoría es en zapoteco” (ME1: 2). En el caso de los padres de Miguel, se observa que los dos provienen de la misma comunidad, hablan la misma lengua, tanto en el contexto familiar como en el contexto urbano, además de compartir una cultura común.

En este contexto, si bien se ha señalado en términos de Giménez (2005) que la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos, la cultura vista sólo desde un ángulo diferenciador puede conducir a una confusión que persiste entre lo étnico y lo cultural, según Fredrik Barth (1976: 12) esta confusión se deriva de la importancia central que se le atribuye al hecho de compartir una cultura común. Este autor señala que sería más provechoso si este rasgo se considerara más como una implicación o un resultado que como una característica primaria y definitiva de la organización del grupo étnico. Asimismo, explica que identificar y distinguir a los grupos étnicos por las características primarias de las culturas de las que son portadores implica que las diferencias entre los grupos se convierten en simples diferencias en el inventario de rasgos, la atención se concentra en el análisis de las culturas y no en la organización étnica. No es el contenido cultural, entonces, sino la persistencia y recreación de delimitaciones intergrupales la que genera dicha continuidad. Por ello, Barth propone superar el estudio de los elementos culturales por el estudio de categorías de adscripción e identificación con los miembros de los grupos que interactúan. De esta forma la autoadscripción y la adscripción externa organiza un comportamiento que genera y crea pautas de interacción entre estos grupos nunca como una característica propia del grupo. Por ello, la identidad que surge de dicha interacción carece de “objetividad” o de sustancia inmutable.

De todo lo expuesto en este apartado, recupero lo que se relaciona con la identidad étnica y con el uso de la lengua indígena. Para ello considero tres tipos de situaciones que permiten observar algunas formas de autoadscripción identitaria: 1) la identidad étnica aceptada de la misma forma que la identidad nacional, 2) la identidad étnica reconocida como identidad étnica, parcial, en diferentes grados, y 3) la identidad étnica rechazada o negada (Romer, 2005: 234).

En el caso de los padres de Ana, se observa que su papá acepta la identidad étnica de la misma forma que la identidad nacional, en contraste con su mamá, que sólo acepta la identidad nacional; los padres de Yury, si bien se identifican con el estado de Oaxaca, también reconocen su identidad étnica de manera parcial, en diferentes grados. En relación con los padres de Miguel, ellos manifiestan su identidad étnica tanto en su comunidad de origen como en el contexto urbano. En el caso de Yury, ella se identifica con el estado de Oaxaca, pero no se asume como indígena. Para cerrar, quisiera señalar que los migrantes, así como sus hijos, modifican sus prácticas lingüísticas y culturales para adaptarse a nuevas situaciones en la ciudad, con frecuencia el uso de las lenguas indígenas se va limitando al ámbito familiar, mientras que el contacto con el español aumenta.

4.4. Los estudiantes indígenas del CCH en el momento de la elección profesional y el tránsito del bachillerato a la licenciatura: identidad e identificación

La elección profesional en el tránsito del bachillerato a la licenciatura de los alumnos que aquí se presenta da cuenta de cómo ingresaron y egresaron del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, además de otras interrogantes como ¿qué aspectos influyeron en la elección de carrera?, ¿qué requisitos cubrieron para transitar a la licenciatura? y ¿cuáles son las limitaciones que contribuyeron al rezago? A partir de las interrogantes ya planteadas, en este apartado, se realiza un análisis de la elección de carrera de tres alumnos del CCH. Los informantes para este trabajo son 2 alumnas: Ana y Yury, que ingresaron a licenciaturas de la UNAM en el ciclo escolar 2008-1 y 1 alumno, y Miguel, que aún no ha egresado del CCH. En primer lugar, se analiza la elección de carrera

de Ana y el tránsito a la licenciatura, en términos de ingreso, egreso y continuidad; después se continúa con Yury y por último con Miguel.

Ana ingresó al CCH después de participar en la convocatoria para el “Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana en la ciudad de México”. La informante nos dice en entrevista: “fue mi primera opción entrar al CCH Vallejo” (AE1: 1). La alumna elige como primera opción el plantel Vallejo. Este plantel se ubica en la delegación Gustavo A. Madero, donde la informante cursó parte de la escuela primaria. Al respecto, nos dice que este nivel lo realizó en dos escuelas:

una fue en la Gustavo A. Madero, se llama La Pradera: de primero a cuarto año; después, quinto y sexto lo cursé en el Estado de México, la escuela se llama Centenario de Ecatepec (AE1: 1).

La informante dice que la Secundaria 75, “Manuel Acuña”, donde concluyó la educación básica, también se ubica en el Estado de México, en el municipio de Ecatepec. Del mismo modo expresa, que no ha repetido año en ninguno de los niveles que ha cursado.

En relación con la elección de carrera, Ana nos dice en entrevista:

yo quería contaduría, según al principio, pero ya después, pues me gustan mucho las matemáticas y los números y dije: sí voy a estudiar actuaría (AE1: 2).

Si bien, el gusto por las matemáticas es una razón importante para la elección profesional, en el mismo relato de la informante se observan otros aspectos que también dan cuenta del por qué de las 85 carreras que ofrece la UNAM, Ana decide estudiar actuaría. La informante conoce el campo de trabajo y algunos lugares donde es posible desempeñar la profesión que ha elegido. Al respecto, nos dice en entrevista:

Pues, prácticamente como son casi puras matemáticas, en el plan, yo vi que se podía trabajar en el gobierno, donde se requiere de números, en la bolsa de valores; en el

INEGI, donde se hacen estadísticas; en hacienda, igual en docencia, en las Secretarías de Comercio, Transporte, Agricultura (LE1: 3). Conozco el campo; y bueno, yo no conozco así digamos, un actuario y que me diga yo trabajo aquí pero personas que conoce mi mamá sí, me han dicho ¿no? que donde han trabajado, o que ella conoce que trabajan, que bueno, que si se desempeñan bien, tienen un buen trabajo (AE2: 10).

Desde el testimonio de Ana se observa la apropiación que ha hecho de los saberes adquiridos en la escuela, en el ámbito familiar y con las amistades. Saberes que remiten a la vida cotidiana, a los aprendizajes que se realizan para apropiarse de los sistemas de usos y de las expectativas de las instituciones en las que participa. En términos de Heller (1998: 27), en la vida cotidiana el hombre particular se reproduce a sí mismo y a su mundo de manera directa, mientras que en el conjunto de la sociedad se reproduce de modo indirecto. Es decir, que los saberes apropiados del sujeto en su mundo particular inmediato, le permiten conservarse y dar prueba de su capacidad vital, y de manera simultánea pero indirecta, contribuyen a la construcción de su mundo como sujeto social. En este mismo contexto, Piña (2002: 61) explica que el sujeto se enfrenta al mundo social desde las coordenadas de su vida particular que se enmarcan en un momento histórico, en una clase social de origen, género, edad, y lugar de procedencia, entre otras, se trata de un particular que representa a las personas, que habitan una sociedad, que responden a un grupo social específico y a un contexto determinado.

En el caso de Ana, se ha hecho referencia a su vida particular desde su perfil de ingreso y egreso del bachillerato, en términos institucionales y escolares; desde la clase social de origen y lugar de procedencia, se realizó un análisis en términos de migración, lengua y territorio. Para continuar, se aborda la identidad como punto de sutura, de articulación, que remite a un momento específico que se asocia con la elección profesional. Desde este contexto, se considera la noción de identidad que propone Hall (2003):

Uso “identidad” para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura, entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos, o ponernos en nuestro lugar como sujetos⁴⁹ sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. De tal modo, las identidades son punto de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Hall, 2003:18-19).

La identidad como punto de sutura, de articulación remite al momento⁵⁰ específico en el que la informante realiza su elección profesional. La carrera de Actuaría se puede considerar desde una lógica hegemónica, en el sentido de que una diferencia particular asume la representación de una totalidad (Laclau, 2006: 69). Actuaría se hace cargo de representar las 85 carreras que la universidad ofrece. El momento de institución es posible a partir de la exclusión de otras alternativas igualmente abiertas que fueron excluidas como resultado de la decisión. En términos de Laclau (2006: 68), todas las diferencias internas al sistema establecen entre sí relaciones de equivalencia en oposición al elemento excluido. La equivalencia, es precisamente lo que subvierte la diferencia. Esta sutura indicada por la identidad profesional se asume como un acto identitario como un momento de institución en el que un elemento que es necesario para la presunta totalidad del sistema, aunque pertenece al sistema, simultáneamente está fuera de él.

En relación con Yury, al igual que Ana, ingresó al bachillerato por medio de la Convocatoria para el *Concurso de ingreso a la educación media superior de la zona*

⁴⁹ En Anzaldúa (2009: 19) se encuentra la siguiente propuesta para las categorías de sujeto, subjetividad y subjetivación: Sujeto y subjetividad son categorías distintas, pero inseparables. La subjetividad alude a la constitución del sujeto, es la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto. El sujeto es, pues, la resultante, jamás acabada, de un proceso de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás al que se le denomina subjetivación; donde no hay una determinación mecánica por las estructuras sino más bien un juego complejo de tensiones entre lo interior y lo exterior, y donde lo exterior se vuelve interior y lo interior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior (Anzaldúa, 2009: 19).

⁵⁰ La noción de momento se asocia con la categoría de articulación, que se define como toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica (Laclau y Mouffe, 2004: 143).

metropolitana en la ciudad de México. La alumna elige el CCH Oriente como primera opción. Al respecto, nos dice:

Oriente, sí fue la primera opción. Sí, porque de hecho la ficha que se llena para meter las escuelas, dice los cinco CCH. Entonces, sí, pues me quedé en la primera opción” (YE1:5).

El plantel Oriente se ubica en la colonia Agrícola Oriental, en la delegación Iztacalco y es el más cercano a Los Reyes La Paz, municipio en el que reside la informante y donde se ubica la escuela en la que cursó la primaria. En relación con la secundaria, Yury nos dice que “la escuela está en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México” (Y1: 3) y de la continuidad de sus estudios ella expresa: “así, que haya reprobado, nunca reprobé una materia, hasta ahorita pues no, no he tenido problemas” (YE1: 3).

De la elección de carrera, Yury nos dice en entrevista que piensa estudiar psicología (YE1:5), en cuanto al porqué de esta elección la informante expresa lo siguiente:

Bueno, pues, en la secundaria tuvimos unos cursos de trabajo social en psicología y fue ahí donde me entró el interés por la carrera, entonces empecé a investigar. Desde ese momento me ha emocionado mucho el saber que puedo ayudar a las personas (YE1: 6).

Otra de las razones por las que Yury ha decidido estudiar psicología se relacionan con la familia. Al respecto, nos dice en entrevista:

Pues, a mí me encantan los niños. Y en mi familia existe un niño que tiene déficit de atención. Entonces, sí me gustaría mucho ayudarle en ese aspecto (YE1: 6).

En cuanto al campo de trabajo, nos dice:

Lo que sé es que por ejemplo, se trabaja en escuelas y se trabaja, más que nada en las escuelas de guardería. Para hacer métodos de enseñanza para los alumnos de dificultad, para los que tienen bajo rendimiento (YE1: 6).

Yury nos dice que de las especializaciones⁵¹ que ofrece la carrera de psicología, su opción “sería la educativa” (YE1: 6). De acuerdo con lo que la informante nos relata, se puede observar como en el caso de Ana, el papel que juegan los saberes adquiridos en la escuela, en el ámbito familiar y con las amistades para la elección profesional. Asimismo, y desde su relato, su elección profesional también se considera desde el análisis de la noción de identidad como punto de sutura en la constitución de un momento que remite a un acto identitario, al momento de la decisión en el que Yury se decide por psicología. De este modo, se observa que cada una de ellas elige una opción distinta, esta situación propicia la pregunta, ¿por qué Ana se decide por actuaría y Yury por psicología y no a la inversa? Desde el recorrido que hemos realizado, resulta pertinente recuperar la noción de procedencia para buscar no el origen, sino para iniciar la búsqueda del comienzo: “la procedencia, [que] permite encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales se han formado” (Foucault, 1992: 13).

Miguel participó de la convocatoria para ingresar al nivel medio superior. El CCH Oriente fue la primera opción que solicitó, en segundo lugar el CCH Sur, y en tercer lugar el plantel Vallejo. En entrevista nos dice que se quedó en la tercera opción: la primera “fue el CCH Oriente, luego de ahí, el Sur y luego para acá” (ME1: 4). El informante se refiere al plantel Vallejo que se ubica en la delegación Gustavo A. Madero, está más retirado que el plantel Oriente, en relación con el lugar de residencia de Miguel, que vive en Nezahualcóyotl, municipio en donde cursó la primaria en la escuela “Niños Héroes”, y también la secundaria.

⁵¹ Las especializaciones son: Procesos sociales y culturales, Ciencias cognitivas y del comportamiento, Psicología clínica y de la salud, Psicología organizacional, Psicología de la educación y Psicobiología y neurociencias.

En cuanto a la continuidad de sus estudios, nos dice que entró a la primaria “a los seis años” (ME1: 3), de la secundaria y sus materias expresa: “No. Nunca reprobé ni una” (ME1: 4); y de lo más importante para su formación en este nivel, nos dice: “Yo creo que mi taller de ‘Dibujo técnico’ fue lo que más me ha formado” (ME1: 4). En general, de su tránsito de la primaria a la secundaria expresa:

no fue tan drástico el cambio, pero, pues sí un poco, en el sentido de que llevas un poco más de materias, te exigen un poco más, pero de ahí en fuera, nada” (ME1: 3).

De su estancia en el CCH nos dice:

Fue más marcado el cambio, porque ya tienes toda la libertad y ya tú sabes si entras a tus clases o no. Ya es tu responsabilidad, y pues sí, hubo un gran cambio. En el primero, solamente reprobé una materia: matemáticas. Y en el segundo semestre no reprobé ninguna. En tercero reprobé dos materias: física e historia y en cuarto igual dos: historia y física, las dos. Entonces, pues, ya cuando yo entro a quinto, obviamente, pues no entraba a mis clases. Así, entonces, ahorita estoy cursando el quinto y sexto de nuevo (ME1: 5).

Señalado lo anterior, se observa que en el primer semestre Eduardo reprobó una materia, en el tercero y cuarto semestres ya había acumulado cinco materias reprobadas, de tal forma que para cuando ingresa al quinto y sexto semestre decide no entrar a sus clases hasta el siguiente ciclo escolar (2008-2009).

De la elección de carrera, Miguel nos dice en entrevista: “Ahí fue el problema: fue cuando metí la carrera de arquitectura, ahí reprobé todo el año” (ME1: 5). Desde esta situación, una de las razones por las que Miguel considera que está cursando de nuevo quinto y sexto semestre se debe a las materias que debió cursar para ingresar a la carrera de arquitectura. Del porqué de esta elección nos dice:

porque mi hermano es arquitecto al igual que mi tío. Entonces, yo cuando entré a la secundaria, le vuelvo a repetir, me dieron dibujo técnico y pues de ahí me gustó. (ME1: 6).

Desde el relato de Miguel se observa que la secundaria fue el espacio donde se dio cuenta de la carrera que estudiaría. Así como ocurrió con Ana y con Yury, que además de la escuela, también las relaciones sociales y familiares contribuyeron con la elección de carrera. Si bien desde la institución escolar y familiar los estudiantes comparten estos rasgos, la intención no es generalizar sino resaltar la particularidad de cada uno de ellos. En este contexto, se realiza un acercamiento que considera los procesos de subjetivación que intervienen en la configuración de los sujetos a través de las categorías de identidad e identificación. De acuerdo con Stavrakakis, en términos de Lacan:

La identidad sólo es posible como identidad fallida; permanece deseable precisamente porque es, en esencia, imposible. Es esta imposibilidad constitutiva la que, al hacer imposible la identidad completa, hace posible, si no necesaria la identificación (Stavrakakis, 2007:350).

Desde esta perspectiva, Stavrakakis (2007: 351) señala que Lacan formula una descripción detallada de la identificación en su escrito sobre la fase del espejo. Al definir la fase del espejo también describe la identificación como la transformación que tiene lugar en el sujeto cuando él o ella asumen una imagen propia. Al respecto Lacan explica:

He señalado a menudo que el estadio del espejo no es simplemente un momento del desarrollo. Cumple también una función ejemplar porque nos revela algunas de las relaciones del sujeto con su imagen. Todo el problema reside entonces en la articulación de lo simbólico y lo imaginario en la constitución de lo real (Lacan: Clase 7. "La Tópica de lo imaginario", 24 de febrero de 1954).

En la conceptualización del sujeto los referentes obligados para comprender su constitución son los registros de lo simbólico, lo imaginario y lo real. Estos registros tienen como antecedente la propuesta de Freud, que señala que la personalidad es constituida y concretada por medio de una serie de identificaciones. Para Freud la identificación se refiere al proceso psicológico donde el sujeto asimila un aspecto, propiedad o atributo del otro y es transformado, total o parcialmente, hacia el modelo que el otro proporciona. Para Lacan la identificación no puede dar como resultado una identidad subjetiva estable, por lo que considera como requisito importante la distinción entre identificación imaginaria y simbólica (Stavrakakis, 2007: 351).

En la relación entre lo imaginario y lo real, y en la constitución del mundo que de ella resulta, todo depende de la situación del sujeto. La situación del sujeto está caracterizada esencialmente por su lugar en el mundo simbólico; dicho de otro modo, en el mundo de la palabra (Lacan, clase 7. “La tópica de lo imaginario”, 24 de febrero de 1954: 8).

Para aproximarse a los alumnos del CCH desde los significantes que los construyen desde una realidad⁵² basada en y definida por el discurso, en términos de lo simbólico, lo imaginario y lo real, se recuperan los relatos de los estudiantes. La elección de carrera, ya descrita, como la constitución de un momento que remite a un acto identitario, remite también al registro de lo imaginario, a las significaciones imaginarias⁵³ que cada uno de los estudiantes del CCH tiene en relación con la propia imagen.

Para Ana, al igual que para Yury y Miguel, resulta satisfactorio el no haber reprobado año ni en la primaria, ni en la secundaria y haber ingresado al bachillerato. Al

⁵² Buenfil señala: La realidad está ineludiblemente mediada (reticulada) por tres registros: *lo simbólico* alude a un ordenamiento instituido (constitutivo), *lo real* introduce la ruptura de dicho orden y *el imaginario* dota de orientación y sentido al orden simbólico y compensa la disrupción que lo real introduce mediante la ilusión de completud y estabilidad absolutas (Buenfil, 1994: 27).

⁵³ En términos de Castoriadis (1987: 246), una significación imaginaria es aprehensible, a partir de sus consecuencias, de sus resultados.

respecto de la percepción de sí mismo, Lacan señala en *Ideal del Yo y Yo-Ideal*,⁵⁴ que “se ama primero, lo que uno mismo es, segundo por lo que uno ha sido, y tercero por lo que uno quisiera ser” (Clase 11, 31 de marzo de 1954).

En este mismo contexto, Žižek (1992: 147) explica que la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa lo que nos gustaría ser. La relación entre identificación imaginaria y simbólica, es la que hay entre identificación “constitutiva” y “constituida”. Mientras que lo imaginario es un orden estructurante, la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan; de acuerdo con Stavrakakis (2007: 354), es en el registro de lo simbólico donde encuentra su referente el conjunto de las exigencias de la ley,⁵⁵ de las relaciones instituidas en el sentido en que han sido establecidas y propuestas por lo simbólico.

Desde la perspectiva de que lo simbólico encuentra su referente en lo que ya está propuesto y establecido, se realiza un acercamiento a las significaciones simbólicas del orden escolar y familiar. La trayectoria escolar que los informantes relatan, desde que inician sus estudios hasta su ingreso al bachillerato, está de acuerdo con un orden propuesto y establecido: los alumnos han cubierto los requisitos de un perfil de ingreso como tener la edad indicada, aprobar exámenes de admisión, obtener calificaciones aprobatorias. Todos ellos ingresaron a los seis años a la primaria, a los doce presentaron examen de admisión para la secundaria, y a los 15 años, otro examen para ingresar al bachillerato. Tanto Ana como Yury concluyeron el nivel medio superior en el CCH en tres años, mientras que Miguel aún no lo ha concluido.

⁵⁴ La clase del *Ideal del Yo y el Yo-Ideal* hace referencia al texto de Freud *Introducción al narcisismo*. De las reflexiones sobre este texto, Lacan señala que “la primera vez que Freud habla del yo ideal es para decir que el amor a sí mismo se dirige hacia ese *yo ideal*” (Clase 11, 31 de marzo de 1954).

⁵⁵ Para Lacan, la Ley no se entiende como una pieza particular o contenido positivo de la legislación, sino como principio de ordenamiento o estructuración que hace posible la existencia social. La Ley es la condición estructural de posibilidad para la emergencia de lo social. Y ya que lo social sólo puede ser articulado mediante el intercambio simbólico, es decir dentro del orden simbólico, esta Ley es, para Lacan, la ley del significante: la Ley, entonces, se revela de modo suficientemente claro como idéntica al orden del lenguaje (Stavrakakis: 2007: 354).

En lo que corresponde a la elección profesional, los informantes tienen referentes de la profesión que han elegido: desde la institución escolar, en el caso de Ana, que se decidió por la licenciatura en Actuaría, conoce el campo de trabajo y el perfil profesional⁵⁶ de egreso; desde el ámbito familiar, le han dicho que esta profesión es un trabajo bien remunerado si se desempeña bien. En relación con Yury, ella también se ha acercado al campo de trabajo, los referentes que tiene desde la institución escolar de las especializaciones en la licenciatura le han permitido optar por la psicología educativa,⁵⁷ en el ámbito familiar tiene un “enfermito” que asiste a educación especial por lo que le gustaría apoyar a personas con este tipo de problemas. Para Miguel, la opción profesional que ha elegido es arquitectura, desde el Plan de Estudios de la licenciatura en Urbanismo⁵⁸ porque le gustaría construir “unidades habitacionales”. Esta referencia a la construcción de unidades habitacionales, también se considera en el perfil de egreso del licenciado en urbanismo; desde el ámbito familiar, Miguel dice que su tío y su hermano son arquitectos por lo que le gustaría estudiar esta profesión.

De este modo, se observa cómo las significaciones imaginarias y simbólicas se relacionan e influyen en la elección profesional de los tres estudiantes del CCH. El proceso de identificación imaginaria y simbólica es semejante en los tres, aunque cada uno de ellos haya elegido una carrera distinta. Otra distinción que se observa se ubica en el

⁵⁶ Los actuarios son profesionistas que estudian, plantean, formulan y aplican modelos de contenido matemático, con el fin de proveer información para la planeación, previsión y la toma de decisiones, para resolver problemas económicos y sociales que involucran riesgos. Los egresados están capacitados para intervenir en ámbitos que van desde el demográfico y financiero hasta el ecológico y administrativo para interactuar con los profesionistas que ahí se desempeñen. Su campo de trabajo está en los sectores públicos o de la administración pública descentralizada, así como en el sector privado en compañías aseguradoras, despachos de consultoría actuarial y estadística, de cómputo e informática y de finanzas. (<http://www.fcencias.unam.mx>)

⁵⁷ El Licenciado en Psicología es el profesional que posee los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores para comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes. El licenciado en Psicología en educación atiende: bajo aprovechamiento escolar, rezago educativo, aprendizaje y motivación, educación de padres, formación de profesores, orientación y tutoría educativa, innovación en la enseñanza, educación especial. (<http://www.psicol.unam.mx>)

⁵⁸ La licenciatura en Urbanismo responde a la necesidad de profundizar, a nivel nacional, en los conocimientos acerca del diseño físico de las ciudades, con el propósito de crear, desarrollar, reformar y hacer progresar los poblados en orden a las necesidades nacionales del hábitat. (arquitectura.unam.mx)

tránsito del bachillerato a la licenciatura. Mientras que Ana y Yury ingresaron a la carrera de su elección: actuaría y psicología respectivamente, Miguel no ha concluido el bachillerato, por lo que no ha ingresado a la licenciatura, esta situación lo ubica en una posición de “rezago”; desde esta posición, su orden simbólico se ve amenazado, en el sentido en que ha ocurrido una irrupción, una dislocación de lo real. Lo real, no como una realidad, sino como una construcción posterior al proceso de simbolización que, en términos de Zizek (1992: 144), remite al “efecto de retroversión” lacaniano que se asocia con la relación entre significante y significado al indicar que, en lugar de una progresión lineal según la cual el significado se despliega a partir de un núcleo inicial, se tiene un proceso radicalmente contingente de producción retroactiva de significado. En estos términos, la realidad es aquello que el sujeto social construye empleando sus recursos simbólicos e imaginarios; lo real es todo aquello que amenaza, niega y pone en cuestión un orden simbólico (Buenfil, 1994: 28). Lo simbólico, al cancelar lo real, crea “realidad”; realidad como aquello que es nombrado por el lenguaje y que por lo tanto puede ser pensado y hablado. De este modo, la realidad corresponde a la identidad discursivamente construida, en tanto que lo real nombra aquello que es imposible articular en el discurso (Glynos y Stavrakakis, 2008: 253).

En el caso de los alumnos en cuestión, su tránsito del bachillerato a la licenciatura los ubica en diferentes actos de identificación debido a la dislocación que se produce durante el tránsito. Al respecto, Glynos y Stavrakakis (2008: 257) señalan que las dislocaciones son simultáneamente traumáticas/interruptoras y productivas. Son traumáticas en cuanto a que amenazan las identidades, pero son productivas en la medida en que sirven como “la base en la que se constituyen nuevas identidades” (Laclau, 1994: 39). Para Ana y Yury el tránsito del bachillerato a la licenciatura es un acto de identificación que las ubica como estudiantes de licenciatura, mientras que a Eduardo lo ubica como estudiante en rezago. Desde esta situación,

las identidades diferenciales se constituyen mediante la relación con otras identidades [...] y estas relaciones lejos de ser determinaciones fijas son

“determinaciones” que se desplazan de un ámbito a otro, que se condensan temporalmente en un lugar, para desarticularse y desplazarse a otro. Son relaciones que nunca alcanzan a estar totalmente fijadas (Buenfil, 1994: 30).

Por lo tanto, a ninguno de los tres informantes se le puede atribuir una identidad plena. La constitución de cada identidad, sólo puede intentarse mediante procesos de identificación a partir de las formaciones discursivas socialmente disponibles. No es la identidad la que es constitutiva, sino la identificación como tal.

4.5. Concepciones de interculturalidad de los estudiantes del CCH desde el uso del término cultura en la tensión de lo colonial y lo moderno

En este apartado se plantea una aproximación a las concepciones que de la palabra interculturalidad tienen los alumnos a partir del uso que hacen del término cultura entre la tensión de lo colonial y lo moderno. Para ello, se continúa con los testimonios de Ana, Yuri y Miguel. En relación con el término cultura se considera, de acuerdo con Thompson (1998), que este concepto es importante para entender que la vida social es más que una cuestión de objetos e incidentes. También es una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos, y de sujetos que se expresan por medio de tales artefactos y que buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben (Thompson, 1998: 135).

Desde esta perspectiva, se recuperan los siguientes enunciados bajo los cuales los alumnos indican que utilizan la palabra interculturalidad. Al respecto, Ana nos dice en entrevista:

Yo ahí sí, yo, bueno, no sé, yo pienso que así como, de que se relacionen los pueblos indígenas ¿no? Con conocimiento, de fuera de las matemáticas, de las ciencias naturales, geografía; creo que es así como la relación de la cultura general dé por ejemplo, costumbres, tradiciones, pues en uno (AE1: 1).

De acuerdo con lo que Ana expresa, la interculturalidad se asume como la relación de pueblos indígenas, y se asocia con el conocimiento de la cultura en términos de costumbres y tradiciones. El conocimiento de las matemáticas, las ciencias naturales, y la geografía queda fuera de la interculturalidad. Esta concepción, se asocia con la noción clásica de cultura que emerge a fines del siglo XVIII y principios del XIX; procede del humanismo, entendido como un movimiento cultural circunscrito al conocimiento de los modelos clásicos. Thompson (1998: 139) la define como el proceso de desarrollar y ennoblecer las facultades humanas, proceso que se facilita por la asimilación de obras eruditas y artísticas relacionadas con el carácter progresista de la era moderna.

El testimonio descrito muestra una visión que naturaliza un conjunto de conocimientos y gustos que se asumen como válidos, formados en una historia particular del Occidente ilustrado y moderno que remite a un paradigma binario que separa lo tradicional de lo moderno y ubica a la interculturalidad en el plano de las costumbres y tradiciones.

En relación con Yury, nos dice lo siguiente:

Pues, para mí la palabra interculturalidad se me hace como la interacción entre diferentes tipos de cultura, ¿no? de diferentes tipos de personas que manejan distintos tipos de cultura.

De acuerdo con lo señalado, se observa una concepción de interculturalidad que matiza el binarismo de lo tradicional y lo moderno. La visión de Yury considera “diferentes tipos de cultura”, por lo que se asume un reconocimiento de la diversidad cultural, lo cual remite a un paradigma postmoderno que se asocia con el rechazo del lenguaje totalizante y esencialista de la modernidad.

Al respecto de la modernidad y la posmodernidad, Restrepo (2006: 153) señala que el prefijo “pos” sugiere que la posmodernidad es lo que viene después, o que es el fin de la época moderna; sin embargo no se trata de un rebasamiento de época, sino que es la asunción de la conciencia de crisis que caracteriza a la modernidad misma. De aquí, que sea falso creer que el proyecto de la modernidad tendría primero que cumplirse para

luego considerar el sentido de la posmodernidad. El cuestionamiento a la modernidad se refiere a la concepción ilustrada, que suponía una especie de “armonía preestablecida” entre el desarrollo científico-técnico, ético-político y estético-expresivo de la sociedad. Desde esta perspectiva, la tendencia posmoderna en general, lo que hace es invertir los términos de la relación, es decir no se trasciende sino que se invierte; porque se maneja la misma lógica de la modernidad. En esta relación lo que resulta es el binomio esencialismo/antiesencialismo. Desde este binomio, la interculturalidad se ubica en el plano del antiesencialismo. Para continuar, se recupera el testimonio de Miguel; para él, la interculturalidad se asocia con “La convivencia entre pueblos, mezcla de culturas; respeto, orgullo, tradiciones, amistad y apoyo” (ME1: 6). Desde este testimonio, si bien, la “convivencia entre pueblos”, al igual que la visión de Yury, remite a la diversidad cultural, “la mezcla de culturas” podría asumirse como la posibilidad de rebasar el binomio esencialismo /antiesencialismo desde la propuesta de Stuart Hall (en Restrepo, 2004: 39) quien cuestiona las modalidades de esencialismo /antiesencialismo y propone un enfoque anti-anti esencialista y no reduccionista desde los estudios culturales.

CAPÍTULO 5

Formas de ser docente frente al reconocimiento de la configuración étnica de sus alumnos

Este capítulo considera como eje principal de análisis las formas de ser profesor frente al reconocimiento de la configuración étnica de sus alumnos, se aborda desde el supuesto: los docentes del CCH reconocen la configuración étnica de sus alumnos. Aquí se analiza la información obtenida mediante la aplicación de la encuesta II y las entrevistas a los profesores. El análisis se relaciona con las formaciones discursivas de los profesores asociadas con la identidad étnica para ubicar las posturas epistémicas en el juego de las diferencias. Para tal efecto, se plantea un acercamiento a las relaciones entre sujetos, institución y disciplina⁵⁹ con la pretensión de dar cuenta de las formas de ser profesor en el CCH. Desde esta propuesta, en este trabajo se consideran tres objetivos fundamentales: 1) abordar y comprender al sujeto desde sus redes de pertenencia (clase social, etnicidad, grupos de edad y género) para entender los procesos de formación de los profesores en distintos momentos institucionales; 2) indagar sobre el transcurrir institucional en el que los profesores se constituyen como tales y 3) buscar y analizar los rastros de las concepciones que de lo institucional y educativo se evidencian en los profesores. De aquí que el análisis de lo institucional se realice en dos dimensiones: *i)* el de la realidad externa al sujeto y *ii)* el de la parte de la realidad que lo constituye. En estos términos, se consideran las distintas posiciones de sujeto: el sujeto que asume la elaboración del discurso, es decir, la institución; el sujeto que lleva a cabo los programas institucionales, académicos, profesores y el sujeto a quien se dirige, es decir, el sujeto escolar.

Para comprender las formas de ser profesor se parte de los relatos de vida entendidos como una perspectiva de investigación que se basa en testimonios orales, las visiones de mundo, los pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos (Medina, 2000); del análisis de la historia

⁵⁹ Discurso especializado, discreto, con su propio campo intelectual de textos, de prácticas, reglas de acceso, formas de examen y principios de distribución del éxito y privilegios. Desarrollo de su propio campo más que la aplicación fuera de él. (Bernstein, 2001: 160).

narrada por el propio sujeto, lo cual permite comprender cómo nombra y objetiva la realidad (Berger y Luckman, 1968) para contextualizar y reconstruir sus procesos escolares.

En relación con las redes de pertenencia, para el caso específico de los profesores del CCH, éstas varían en cierta medida: han estudiado en escuelas públicas y privadas, egresado de diversas instituciones de educación superior, estudiado diferentes carreras, si bien comparten rasgos definidos por un perfil académico que se requiere para ser profesor del Colegio, las formas de enseñanza-aprendizaje se han ido modificando y transformando con las reformas educativas que han ocurrido en la historia de más de tres décadas del Colegio de Ciencias y Humanidades. De aquí, que para analizar este aspecto, se considere el estudio de las identidades sociales de Giménez (2004) cuya propuesta gira en torno a la idea de una distintividad cualitativa socialmente situada y que se sustenta en tres criterios básicos: *a)* una red de pertenencias sociales, *b)* un sistema de atributos distintivos y *c)* la narrativa de una biografía incanjeable o de una memoria colectiva.

El análisis institucional y las distintas posiciones de sujeto se abordan desde el análisis político del discurso como herramienta analítica para dar cuenta de los procesos de la formación y subjetivación de los sujetos, la forma cómo se construye la hegemonía, la inclusión y la exclusión (Foucault, 2002; Laclau y Mouffe, 2004; Buenfil, 2008). Estos autores coinciden en señalar que los sistemas sociales tienen un carácter fundamentalmente político, por lo que son vulnerables a aquellas fuerzas que son excluidas en los procesos de la formación política. Foucault introduce los términos “modos de sujeción o subjetivación”. Éstos no se refieren simplemente a la manera en que el sujeto se forma, sino a cómo deviene formador de sí. Para estos autores, las prácticas discursivas permiten reconocer las “formas significativas estructuradas y estructurantes de la realidad socialmente compartida” (Buenfil, 1997: 29). Esta perspectiva permite aproximarse al CCH como institución; a los sujetos que han participado de las distintas modificaciones que han tenido sus planes de estudio, desde el proyecto inicial en 1971, la reforma curricular en el marco de la modernización educativa en los años noventa y la revisión hasta el 2009, de ajuste a sus programas. Reformas y ajustes que modifican el

currículum, las modalidades de transmisión de los saberes, así como la concepción de la profesión docente. Es decir, que marcan y distribuyen el qué de la transmisión, y el cómo de la realización.

5.1. Espacio de indagación: los informantes y el proceso de selección

Los informantes entrevistados para el presente capítulo son 10 profesores, 9 de ellos dieron clases a los alumnos que nos permitieron dar cuenta en el capítulo 4, de quiénes son los estudiantes indígenas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 4 de los profesores están adscritos al plantel Oriente, y 5 al plantel Vallejo, además de una profesora formadora de profesores de lenguas extranjeras del Departamento de Inglés del CCH.

Las preguntas que sirvieron de guía para entrevistar a los profesores, se formularon con la intención de conocer su lugar de origen, familia, su residencia actual, las escuelas en las que han estudiado, cuáles fueron los aprendizajes relevantes en las diferentes etapas de su escolarización, la institución de la que egresaron, cómo ingresaron al CCH. En cuanto al currículum de la institución ¿cree usted que el currículum de la institución responde a las expectativas y necesidades de los estudiantes? y qué significa para ellos la palabra interculturalidad. Las entrevistas se realizaron en un periodo de tres meses: mayo, agosto y septiembre de 2007. Esta etapa corresponde a la tercera fase del trabajo de campo. La primera, se llevó a cabo con la encuesta que se aplicó a los alumnos, de aquí se pasó a la fase de entrevistas a los alumnos y posteriormente se aplicó la Encuesta II⁶⁰ y entrevistó a los profesores.

5.2. Los profesores del CCH: identificación desde el perfil académico definido por la institución

Los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), UNAM, se incorporan a la institución por convocatoria. Los requisitos de ingreso de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la UNAM (UNAM, 1988) son: tener título superior al de bachiller

⁶⁰ En el Capítulo 3 se describen los resultados de la encuesta II.

en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir, y demostrar aptitud para la docencia. Los perfiles académicos para ingresar al CCH se han definido desde los Consejos Académicos del Bachillerato,⁶¹ considerando como base a los egresados de las licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y para el caso del Área Histórico Social, la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Los aspirantes a profesores del CCH, que cubren el perfil de ingreso, presentan un examen para la contratación que incluye dos etapas: la *primera* se relaciona con los conocimientos y habilidades disciplinarias para la docencia, por lo que se centra en los propósitos, aprendizajes y contenidos generales de los programas; la *segunda*, evalúa el perfil para la actividad docente, los instrumentos para determinar este perfil son sugeridos por especialistas de la Facultad de Psicología, la Secretaría Académica del Colegio y propuestos por la Comisión Permanente de Evaluación (COMEVA) del H. Consejo Técnico,⁶² para su aprobación. Las contrataciones que realiza la institución cumplen con la normatividad acordada por el Consejo Técnico del Colegio.

El CCH hoy en día (2009) cuenta con una planta docente de aproximadamente 3 mil 30 profesores. De acuerdo con Terán Olguín (2009: 14), los docentes que han ingresado en los últimos cinco años (2005-2009) al CCH, aproximadamente el 60% proviene de las licenciaturas de la UNAM; el 13% del IPN y el 6% de la UAM. Los profesores egresados de la UNAM cuentan con el mayor número de carreras en las diferentes áreas de conocimiento que corresponden a los programas de estudio del Colegio, mientras que los profesores que provienen del IPN, cubren por lo general las materias de Matemáticas I a IV y Cálculo diferencial e integral I-II para el Área de

⁶¹ Los consejos académicos son órganos auxiliares del H. Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades para los asuntos relativos a los programas de estudio, la formación y actualización de profesores, los planes y programas de trabajo y actividades del personal académico.

⁶² El Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es una autoridad universitaria, cuyas funciones principales son: legislar, planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas del CCH, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 13 del Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, y las demás que la propia legislación universitaria le confiera. [<http://www.cch.unam.mx/consejotecnico/9/1.htm>]

Matemáticas, Química I-IV, Biología, y Física I-IV del Área de Ciencias experimentales (véase anexo: Mapa curricular del CCH).

En cuanto a la edad de los profesores, el 33% tiene entre 25 y 30 años de edad, el 50% entre 31 y 40 años, el 17 % está en el rango de 41 años y más de sesenta (Terán Olgún; 2009: 32). En relación con el género, este mismo autor señala que según el estudio *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, muestra que si bien existe un constante crecimiento de la incorporación de mujeres al personal académico de la UNAM, el porcentaje de profesores, 59.3%, es mayor que el de profesoras, 40.7% en toda la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, indica que el porcentaje de profesoras en el CCH es de 43% frente al 57% de profesores una cifra aproximada a la distribución de hombres y mujeres del personal académico de la UNAM.

En relación con la categoría académica, hoy en día (2009) el 73% de la planta docente del Colegio la conforman los profesores de asignatura, para el caso de los académicos de tiempo completo, se observa que el 27% cuenta con una plaza de carrera, de las cuales 187 son de asociado y 636 de titular, lo que corresponde a un 22.72% de plazas de asociados y un 77.28% de titulares de un total de 823 plazas, frente a un total de 2,207 profesores de asignatura.

De acuerdo con la información que aportan los profesores en la Encuesta II en relación con la edad, el 60% de los profesores son mayores de cincuenta años: cuatro mujeres y dos profesores; 20% tienen entre 40 y 49 años: dos hombres; y otro 20% está en el rango de 30 a 39 años: un hombre y una mujer. En cuanto a la categoría de género, ésta se observa en igual porcentaje: 50% hombres y 50% mujeres. De acuerdo con la categoría académica, el 60% es de asignatura: tres mujeres y tres hombres; y el 40% de tiempo completo: dos mujeres y dos hombres. Desde la institución de formación, la UNAM registra el mayor número de profesores, le sigue el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con un 20% cada institución. Por último, se observa una profesora egresada de la universidad en Western Maryland.

Los datos señalados permiten observar desde la edad de los profesores, que si bien en la Encuesta II resulta que el 60% es mayor de cincuenta años, en los últimos cinco años,

de acuerdo con la dirección del CCH (2005-2009), el 50% de la planta docente tiene entre 31 y 40 años. En cuanto a la relación entre género y la edad, desde la Encuesta II se observa un porcentaje de 50% hombres y 50% de mujeres. Sin embargo, los datos que Terán Olguín (2009: 26) señala, el porcentaje de las profesoras es menor que el de los profesores: 43% de mujeres frente al 57% de los profesores; desde el estudio sobre la *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, se indica que la proporción de mujeres desciende a medida que aumentan el nivel del programa escolar y la categoría académica. No obstante, esta relación entre género y categoría académica no se observa ni en la Encuesta II, ni en el total de la planta docente del CCH. Si bien desde la encuesta, dos profesores y dos profesoras son de tiempo completo, la categoría académica más alta de Titular “B” y Titular “C” corresponde a las profesoras. En el caso del total de la planta docente del CCH, las profesoras con categoría académica de Titular “C” representan el 54%, frente al 46% de profesores. En cuanto a la formación profesional, tanto los datos que aporta la encuesta II como los que provienen de la dirección general del CCH coinciden en indicar que la mayoría de los profesores proviene de las licenciaturas de la UNAM, en segundo lugar, los egresados del IPN, le siguen los profesores de la UAM, y por último, los egresados de otras instituciones de educación superior.

Si bien los datos mostrados aportan información sobre edad, género, categoría académica y formación profesional, se observa la ausencia de información sobre la condición social de los profesores. Al respecto, Terán Olguín (2002: 26) señala que hacen falta estudios que permitan conocer aspectos de las condiciones sociales y los estilos de vida de los docentes del CCH.

Una vez que los profesores han ingresado al Colegio, da inicio el proceso de formación con el curso *El modelo educativo del CCH*, cuyo propósito, por un lado, es que los profesores de ingreso reciente conozcan la filosofía del CCH que se basa en los principios de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, además de las características del perfil de egreso de los alumnos en el sentido de formar estudiantes capaces de captar por sí mismos el conocimiento y sus aplicaciones, así como la formación de valores y actitudes éticas. Por otro lado, se busca lograr que los profesores desarrollen

los conocimientos necesarios que les permitan identificar los aprendizajes que los alumnos deben adquirir en las asignaturas que cursan desde una propuesta institucional que centra el trabajo docente en los aprendizajes de los alumnos.

En estos términos, la meta de la institución se orienta hacia la formación de una planta docente con un perfil asignado por la institución que favorezca la apropiación de las normas y los principios que dan forma al proyecto educativo del Colegio. Desde este perfil institucional, se distinguen dos formas de ser profesor: la figura de profesor de asignatura cuya tarea se realiza en función del número de horas que imparte frente a grupo y la figura del profesor de carrera, que por lo general es de tiempo completo y sus horas frente a grupo varían, éstas dependen de las comisiones, proyectos o de los grupos de trabajo en los que se adscriben. En términos Terán Olgúin (2009: 28), en la Universidad, el profesor de asignatura implica la inversión de la mayor parte del tiempo laboral en su campo de especialidad y una contribución importante a la formación de los alumnos aportando su experiencia profesional. En relación con los profesores de carrera, señala que el bachillerato universitario, particularmente el CCH, no requiere una formación profesionalizante, por lo que la docencia debe sostenerse en la figura de profesor de carrera.

Desde el planteamiento anterior, por un lado, se observa el discurso normativo que define la figura del profesor de asignatura y la del profesor de carrera, y por otro lado, se observa la práctica discursiva en la interpretación de estas figuras en cuanto a sus funciones en el bachillerato universitario. Al respecto, Fisher (2003) señala que las instituciones influyen en los actores al estructurar las interpretaciones que ellos tienen, explica también que no es que las instituciones causen la acción sino más bien es su práctica discursiva la que forma el comportamiento de los actores mediante normas y reglas institucionales a través de las cuales son persuadidos. El discurso no está separado de los intereses que se expresan a través de él, o de las interacciones institucionales que forman su expresión, o las formas culturales que las enmarcan. En estos términos, los Consejos Académicos, el Consejo Técnico y el Modelo Educativo del CCH, contribuyen en

el proceso identitario para definir las formas de ser profesor a partir de un perfil académico que se apoya en una base institucional que de acuerdo con Foucault:

está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañada también, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuida (Foucault, 2002: 22).

De acuerdo con lo que señala Foucault, se considera que la base institucional del CCH, es la UNAM, y la forma de llevar a cabo el Modelo Educativo del Colegio es a través de sus profesores, “que formarán estudiantes capaces de captar por sí mismos el conocimiento y sus aplicaciones, así como la formación de valores y actitudes éticas”. En cuanto a la distribución del saber, en términos de Foucault, éste se relaciona con el poder y operan juntos para establecer así una serie de criterios sutiles y explícitos para pensar el mundo. Una manera de entender estas relaciones entre saber y poder es mediante un acercamiento de cómo las prácticas formativas, que Foucault caracteriza como *modos de subjetivación*, funcionan para la formación del sujeto. Para Foucault, ningún individuo deviene en sujeto sino a través de “los mismos discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas” (Foucault, 2007: 112, 233), en las cuales existen procesos de apropiación que tienen que ver con el derecho de hablar, con el acceso a un conjunto de enunciados y la posibilidad de plantearlos en decisiones institucionales. En tal contexto, se ubican los Consejos Académicos del CCH para los asuntos relativos a los programas de estudio, la formación y actualización de profesores, los planes y programas de trabajo y actividades del personal académico, además del Consejo Técnico cuyas funciones principales son: legislar, planear, organizar, dirigir y evaluar las actividades académicas del CCH. De este modo, la formación de modalidades enunciativas tiende a definir las condiciones en las que un sujeto se instituye como tal. Así, el sujeto nunca es dado

definitivamente, sino que su forma se deduce de la historia de los dominios de saber y su relación con las prácticas sociales.

5.3. Los profesores del CCH procesos identitarios desde las redes de pertenencia: condición étnica y lingüística, trabajo y migración

Lo expuesto previamente tiene el propósito de ubicar los procesos de identificación a través del perfil académico de la planta docente del CCH. En este contexto, y a partir de los relatos de 10 profesores, en general, y de 3 profesores en particular, se continúa con el análisis de las formas de ser profesor a través de las redes de pertenencia: condición social, étnica y lingüística.

Las entrevistas para este apartado se realizaron en un periodo de tres meses: mayo, agosto y septiembre de 2007. Las preguntas que sirvieron de guía para las entrevistas, como ya se mencionó arriba, se refieren al lugar de nacimiento, familia, su residencia actual, las escuelas en las que han estudiado, cuáles fueron los aprendizajes relevantes en las diferentes etapas de su escolarización, la institución de la que egresaron, cómo ingresaron al CCH. En cuanto al currículum de la institución ¿cree usted que el currículum de la institución responde a las expectativas y necesidades de los estudiantes? y qué significa para ellos la palabra interculturalidad.

Desde la transcripción de las entrevistas de los profesores, observé que según el lugar de nacimiento, cinco de los profesores nacieron en el Distrito Federal; los otros cinco nacieron en diferentes estados como Chiapas, Estado de México, Hidalgo, San Luis Potosí y una de las profesoras nació en Nueva York, lo cual muestra que el 50% de los profesores migró a la ciudad de México; desde la residencia actual la mayoría de los profesores, seis de ellos, reside en el Distrito Federal. Los otros lugares de residencia corresponden a dos profesoras en Naucalpan, una en Los Reyes La Paz y uno de los profesores vive en Nezahualcóyotl. En cuanto al estado civil, de las cinco profesoras entrevistadas tres están casadas y dos son solteras; de los profesores, tres de ellos están casados y dos son solteros. Las edades de los profesores van desde los 30 hasta los sesenta años y más; los de mayor edad ingresaron al Colegio en los años setenta, por lo que su permanencia

rebasa los 30 años de docencia en la institución: 4 profesores se incorporaron al Colegio durante los años setenta, tres en los años noventa, y tres más al inicio de esta década, dos de ellos ingresaron en el año 2000, y de más reciente ingreso, una profesora que se incorporó al plantel Oriente en el año 2002. Desde la institución de egreso, 6 estudiaron en la UNAM, 3 egresaron del IPN y otro de los profesores, egresó de la UAM. Los profesores imparten sus clases según el área de conocimiento, de las cuatro que se incluyen en el Plan de Estudios del CCH: área de Matemáticas, Histórico-social, Talleres de lenguaje y comunicación y Ciencias experimentales.

De este modo, si bien la planta docente del CCH comparte rasgos como la formación profesional en distintas disciplinas y en distintos periodos, también se observa que los espacios académicos “están constituidos por la heterogeneidad social de sus actores y, en consecuencia, por su complejidad, que se expresa en sus relaciones, sus prácticas y sus tradiciones” (Piña, 2003: 19). En este mismo sentido, Giménez señala que,

los elementos centrales de la identidad – como la capacidad de distinguirse y ser distinguido de otros grupos, de definir los propios límites, de generar símbolos y representaciones sociales específicos y distintivos de configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria compartida por sus miembros (paralela a la *memoria biográfica* constitutiva de las identidades individuales) e incluso de reconocer ciertos atributos como propios y característicos – también puede aplicarse perfectamente al sujeto-grupo o, si se prefiere al sujeto-actor colectivo (Giménez, 1997: 18).

En este contexto se puede decir que la identidad colectiva se concibe como una zona de la identidad personal, y que la identidad docente se considera un proceso activo y complejo, históricamente situado, en el que los actores de una acción colectiva no siempre comparten unívocamente ni en el mismo grado las características que definen la identidad colectiva de su grupo de pertenencia.

En cuanto a las respuestas de los profesores para las preguntas sobre migración se elaboró el siguiente cuadro.

CUADRO 5.1. **MIGRACIÓN**

Pregunta	¿Salen de su comunidad y región más hombres que mujeres?
Respuesta	8. En qué proporción: 50% y 50%. Salen por igual hombres y mujeres. [Chiapas] Por cuánto tiempo salen: Para siempre.
Pregunta	¿Se ha trasladado temporalmente a otras partes de la región o a otros estados? Sí, No ¿Por qué razones?
Respuestas	2. Por falta de empleo. [DF] 9. Educación y novio
Pregunta	¿Cómo piensa la situación y problemática de traslado y migración de sus alumnos? (indígenas y no indígena)
Respuestas	9. A veces tengo alumnos de provincia que se trasladan al DF para estudiar, viven con familiares o rentan.

En la respuesta para la pregunta ¿Salen de su comunidad y región más hombres que mujeres? el profesor indica que tanto hombres como mujeres salen en igual proporción de su comunidad, en cuanto al tiempo, señala que lo hacen para siempre. Así, se observa que la respuesta del profesor coincide con la experiencia de ser migrante a la ciudad de México, ya que él llegó de Chiapas y aún permanece en esta ciudad. En este sentido, la migración es un acontecimiento que afecta la vida de los individuos y grupos que la viven. Este acontecimiento es interpretado por los actores sociales con las herramientas que les proporcionan su experiencia y su cultura (Oehmichen, 2006: 18).

En relación con la siguiente pregunta, las razones que los profesores expresan para trasladarse a otras partes de la región o a otros estados son la falta de empleo y educación. En la respuesta para la problemática de traslado y migración de los alumnos, se expresa que los alumnos que llegan al DF para estudiar, viven con familiares o rentan, lo que hace evidente que el apoyo familiar a los migrantes sea fundamental para aquellos que desean realizar estudios profesionales.

5.4. Formas de ser profesor en el CCH durante las reformas educativas: tensión entre la práctica pedagógica cotidiana y la relación enseñanza-aprendizaje

En este apartado se realiza un acercamiento a los procesos identitarios de tres profesores para conocer cómo influyen las reformas educativas en su práctica pedagógica cotidiana y cuál es la concepción de la enseñanza-aprendizaje o postura epistemológica frente a los

cambios y modificaciones de los planes y programas de estudio. Para tal efecto, se parte de los relatos de los profesores como eje de análisis, en segundo lugar se considera el trabajo de Thomas Popkewitz (2007), (2006), (2003), (2000) en lo que se refiere a la escolarización y la reforma. En lo que se refiere a la tensión entre la práctica pedagógica cotidiana y la relación enseñanza-aprendizaje, el análisis se aborda desde la propuesta de Lacan en términos de lo simbólico, lo imaginario y lo real. De inicio se aborda la forma de ser profesor de Jaime, que imparte la materia de filosofía en el plantel Oriente; se continúa con Mary, profesora de matemáticas del mismo plantel y, por último, con el profesor Mario, que imparte la materia de análisis de textos literarios en el plantel Vallejo.

El profesor Fernando estudió la licenciatura en Filosofía, egresó de la FES Acatlán e imparte la materia de filosofía en el plantel Oriente. En relación con su ingreso al CCH, el profesor nos dice en entrevista: Un compañero maestro de bachilleres me dijo que había posibilidades de entrar a dar clases aquí, vine y me aplicaron dos exámenes, tuve la fortuna de aprobarlos y me asignaron grupos, fueron como cinco grupos de filosofía (JMPE1: 4).

El profesor ingresó al CCH en 1990, durante esta década se observa una serie de reformas educativas que tienen como punto de partida la creación del *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa* (ANME) en 1992. En el marco del AMNE, la secundaria pasa a formar parte de la educación básica, se instituye un currículum nacional, se inicia la descentralización de las universidades públicas estatales y se apoya más al bachillerato y a la universidad con carácter tecnológico (Guevara González, 2002: 101).

En el contexto del CCH, también se reformaron sus programas y Plan de Estudios. Casi de manera simultánea con el programa para la modernización educativa, la Dirección del CCH decidió iniciar una actualización a su Plan de Estudios. Para 1994 se establece un Programa Institucional de Formación de Profesores, que centra su atención en la enseñanza de contenidos específicos para la planeación de las asignaturas. Esto ocurre mientras se lleva a cabo la actualización del Plan de Estudios Original. Dos años después,

el proyecto de actualización concluye. El *Plan de Estudios Actualizado* (PEA) entra en vigor en julio de 1996. De acuerdo con en el PEA, la organización de los programas del CCH, en términos de objetivos y estrategias, giró en torno de la enseñanza de los contenidos. Para 2001, mientras la propuesta educativa del sexenio (2000-2006) era la de una educación intercultural para todos e intercultural bilingüe para los pueblos indígenas, en el CCH dio inicio la *Revisión y Ajuste de los Planes y Programas de Estudio* (2001-2003).

Lo que resultó de la *Revisión y Ajuste de los Planes y Programas de Estudio* fue centrar más la atención en los aprendizajes de los alumnos que en los contenidos. “Ahora se propone un nuevo formato de tres columnas que destaca los aprendizajes, las estrategias y los contenido” (*Gaceta CCH*, 2003). Desde esta perspectiva, se observa un cambio de paradigma en el que los aprendizajes pasan a ocupar un lugar privilegiado frente al de la enseñanza. De este modo, a partir de 1996, el enfoque didáctico de los programas de estudio del CCH, se modificó en el sentido de considerar la enseñanza de los contenidos como el centro del aprendizaje. Posteriormente, en el marco de la revisión y ajuste a los programas de estudio (2001-2003), la noción de aprendizajes relevantes ocupó el lugar central. Al respecto el profesor Jaime nos dice en entrevista:

hablar de aprendizajes relevantes es de unos años para acá, por una cuestión de moda, de competitivismo, antes más bien esa cuestión de competitivismo, más bien era una cuestión de memorización [...] Creo que muchos de nosotros crecimos con esa memorización, y ahora sí hablamos de aprendizajes relevantes, incluso vas a ver un poco la estructura de los libros de texto actuales, comparándolos con los antiguos y hay una serie de actividades con aspectos actuales que hacen que el aprendizaje sea de otra manera, yo me atrevería a pensar que en aquellos tiempos se enfatizaba más la enseñanza del maestro que el aprendizaje del alumno, por eso como que me cuesta un poco hablar de esta situación (JMPE1: 2).

Desde el testimonio del profesor, se observa cierta tensión entre el enfoque didáctico centrado en la enseñanza y el enfoque que se centra en el aprendizaje. El profesor no señala si uno de los dos enfoques es mejor que el otro, sino que “en aquellos

tiempos” predominaba la enseñanza del maestro sobre el aprendizaje. De este modo, el profesor evoca su etapa de estudiante, que inició con la primaria en 1969, al final de la década de los años sesenta y principios de los setenta. Desde ese momento a la fecha han pasado cuatro décadas por las que el profesor ha transitado, como estudiante, como docente, además del tránsito por distintas reformas educativas, en las que se han propuesto nuevos modelos, conceptos y cambios en el trabajo docente.

Al respecto, Díaz Barriga (2006: 10) señala que en los últimos cuarenta años se han observado diversas reformas⁶³ en distintos periodos y que uno de los argumentos más favorecidos en los momentos de cambio ha sido el de la innovación. Desde este argumento, se ha creado un imaginario social en el que se asume que lo nuevo permite superar lo anterior. Sin embargo, en los planteamientos articulados con la innovación se observan ciertos rasgos que se asocian, por un lado, con la descalificación de lo anterior, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que merecen recuperarse. Por otro lado, el tiempo que se le concede a la innovación no está en función de las necesidades pedagógicas porque no se generan tiempos para identificar sus aciertos y sus límites. Así, los ciclos de la innovación están marcados por las autoridades en turno, se acortan o se alargan según la política educativa de cada sexenio.

De este modo, las reformas educativas muestran cierta continuidad y discontinuidad en relación con la práctica docente cotidiana que se realiza en el aula. Asimismo, asumir el cambio de acuerdo con las nuevas propuestas educativas institucionales, genera con frecuencia una irrupción en la postura epistemológica de los profesores.

En el caso del profesor Jaime, los cambios que propone la reforma educativa, en el sentido de centrar más la atención en los aprendizajes que en los contenidos, se asumen

⁶³ Durante los años setenta predomina el currículum modular o por áreas de conocimiento y se exige el dominio de los contenidos; entre los setenta y los ochenta, los objetivos son el punto central del currículum y la enseñanza desde una perspectiva constructivista; entre la década del noventa y el dos mil, se observan diversas formas de desarrollo del constructivismo en las situaciones de enseñanza como el empleo del currículum flexible, la noción de aprendizaje colaborativo, la enseñanza situada, y el aprendizaje basado en la resolución de problemas, entre otras; en lo que se refiere a la primera década del siglo XXI, una de las propuestas educativas que se ha impulsado es el enfoque basado en competencias (Díaz Barriga, 2006: 10-11).

como una “cuestión de moda”. Otra modalidad que señala se relaciona con los libros de texto actuales: el profesor observa que en la estructura de estos materiales didácticos “hay una serie de actividades con aspectos actuales que hacen que el aprendizaje sea de otra manera”.

Desde el punto de vista del profesor, el libro de texto, si bien no sustituye al maestro, sí reduce su intervención. Por lo que, compara la enseñanza-aprendizaje actual con la enseñanza de “aquellos tiempos” en la que el maestro enseñaba. Como consecuencia, los aprendizajes relevantes asociados con los libros de texto actuales son “una cuestión de moda”. En este contexto, se observa una tensión entre la práctica pedagógica cotidiana y la propuesta pedagógica institucional frente a la concepción de la enseñanza, que si bien, el profesor, no lo dice de manera explícita, lo que se observa es una tendencia, que sin soslayar el aprendizaje, se orienta más hacia la enseñanza.

Otro aspecto que se considera desde el testimonio del profesor Jaime es la noción de “competivismo”. Desde esta noción, se observa un espacio temporal entre el tiempo de escolarización y el tiempo actual en el que el profesor ejerce su docencia. Este espacio temporal se puede ordenar en tres etapas: la *primera*, la de su educación básica, durante los años setenta; después, la del bachillerato y la licenciatura, en los años ochenta y en la década de los años noventa, inicia su práctica docente en el CCH en 1990. El periodo de escolarización del profesor ocurre durante los años setenta y ochenta. En la década de los setenta se asumía que la economía dependía de la industrialización, de tal modo que superar el sub-desarrollo, implicaba apoyar al sector industrial. Durante los años ochenta, la idea de desarrollo empieza a ser desplazada por la de desarrollo sostenible. Este desplazamiento social y epistemológico del desarrollo no es ocioso, se debe a que ya no es indispensable para la globalización del capital (Escobar, en Castro-Gómez, 2000). Mientras que en el desarrollo de los años setenta éste se dirigía al aumento de capital físico y a la explotación de materias primas, el desarrollo sostenible, que se empieza a manifestar en la década de los ochenta, privilegia la generación de recursos humanos. Esto significa que el desarrollo económico ya no se mide por el nivel de industrialización, sino por la capacidad de una sociedad para generar o preservar capital humano. De aquí, que el

conocimiento, la información y el manejo de las nuevas tecnologías sean parte integral de las personas que se incorporan a las nuevas fuerzas de trabajo.

Al respecto, Dubar (2000: 116) señala que la economía, en tanto gestión de recursos escasos, se racionalizó y se hizo moderna por y en el capitalismo al imponer la lógica del mercado y la competencia. Así, la empresa se ubica como la unidad básica de competencia en donde la innovación técnica y humana se ha convertido en la fuerza decisiva de la racionalización capitalista: el control de la tecnología, del saber producir y del tiempo constituyen su principal reto. Esta racionalización, en términos de Schumpeter (en Dubar: 2000:116), es una destrucción creadora, que consiste en destruir los antiguos modos de producción y de intercambio para reemplazarlos por formas técnicamente más eficaces de producción, rentabilidad inmediata y de competencia por el control de las tecnologías. La empleabilidad es una de estas formas, desde esta noción, la empresa no se hace responsable de las competencias de los asalariados, el asalariado es ahora el responsable de “ser competente”. La empleabilidad, así, es mantenerse en estado de competencia, de competitividad en el mercado.

La lógica de competencias se ubica en el marco de una reestructuración de la economía a escala mundial que implica una transformación de la división internacional del trabajo en un proceso de modernización y desarrollo que favorece “la suplantación de bienes por servicios como fuerza impulsora” de la globalización (McLaren y Gutiérrez, 1998: 196). Según estos autores, el ámbito educativo no se deslinda de estas políticas, sino que se vinculan inextricablemente con la política del neoliberalismo dirigida por un capitalismo global en expansión. De este modo, las competencias transitan del campo empresarial y laboral al educativo.

Así, las reformas y cambios no solamente son económicos, políticos y educativos, sino que poseen una dimensión epistémica vinculada con los discursos institucionales sobre la administración escolar, el profesorado y los estudiantes. Al respecto, Popkewitz *et al.* (2007: 6) señalan que la escolarización y la reforma generan principios que gobiernan quién es el niño, quién debería ser y quién no es esa clase de niño. Así, la política de la escolarización y de la reforma se vincula con los principios que ordenan y

clasifican los objetos de reflexión y acción. Sin embargo, la manera en que los involucrados perciben las diferentes características para transitar de un programa a otro, condiciona lo que realmente pueda ocurrir en la práctica.

Para comprender qué ocurre cuando las reformas se introducen en el ámbito escolar y qué significado dan a las propuestas de cambios los profesores, los administradores y los estudiantes, Popkewitz *et al.* (2007: 37) describen algunos de los problemas que enfrentan los profesores desde la escolarización técnica. En esta forma institucionalizada de escolarización se consideran cinco aspectos⁶⁴ importantes en los que se observa que la gestión es una de las principales preocupaciones del desarrollo del currículum, además de la estandarización y la eficiencia, como criterio que controla su diseño. Desde esta perspectiva, se asume un consenso sobre los objetivos educativos y la obligación del profesional consiste en ofrecer una puesta en práctica y una evaluación eficientes (Popkewitz *et al.*, 2007: 88). En estos términos, la elaboración de objetivos explícitos y mensurables es indispensable en el diseño curricular, ya que la enseñanza se ejerce de acuerdo con una rutina en la que la mayor parte de su atención se debe a los objetivos de logro y a la evaluación mediante pruebas anteriores y posteriores a la enseñanza. De este modo, también se observa un currículum estandarizado, que no obstante, se lleva a cabo de distintas maneras.

Al respecto, Popkewitz *et al.* (2007: 82-83) señalan que los administradores y los docentes, por lo general, compran materiales didácticos y libros de texto comerciales que ofrecen sistemas de gestión ya preparados, la opinión de algunos docentes que utilizan este tipo de materiales expresa que “la mayoría de las cosas están en el libro, puedo incluir una o dos cosas que no están, pero en general, todo está en el libro”. Otra forma de

⁶⁴ 1) Un proceso de desarrollo del currículum dominado por las suposiciones de planificación racional, que tienen como resultado una búsqueda profesional de la eficiencia en la que se resalta la certidumbre intelectual y la estandarización; 2) la organización del discurso áulico, del trabajo escolar y de la interacción social, de tal modo que mantengan y legitimen las rutinas y los procedimientos técnicos; 3) la creación de un ambiente cálido, de apoyo psicológico, que haga agradable a los alumnos la perspectiva de participar en las rutinas de la vida escolar; 4) la asignación de estatus periférico a la ambigüedad, creatividad y aprendizaje no estandarizado, que no están sancionadas institucionalmente, aunque sean valorados personalmente por los docentes, y 5) el apoyo profesional y de la comunidad para la estandarización y la eficiencia como valores normales y razonables en la conducta de la escolarización.

realizar el currículum es el que el propio docente crea.⁶⁵ A partir de la revisión de varios libros de texto, una vez que la realiza, selecciona los objetivos que considera adecuados. El problema que enfrenta el docente es que desde la escolarización técnica no se considera apropiado ningún currículum o enseñanza a menos que se hayan afirmado objetivos precisos y mensurables. Así, estos mismos autores señalan que al examinar algunos elementos que configuran el mundo de la escolarización técnica se observa cierta resistencia en la que docentes y estudiantes crean situaciones de trabajo que les permitan mejorar las presiones de las rutinas institucionalizadas.

Una vez realizado este acercamiento a la lógica de las competencias y a la escolarización técnica, retorno al profesor Jaime y a la observación que permite percibir cierta resistencia para, como él mismo dice: “hablar de aprendizajes relevantes”. Para el profesor Jaime, los aprendizajes relevantes están asociados, con la lógica de las competencias, la cual enfatiza una escolarización técnica y procedimental, que contrasta con la formación propia que tiene el profesor en la disciplina filosófica. Desde la lógica de las competencias, se soslaya el desarrollo del conocimiento de las humanidades y el pensamiento crítico al reducir los contenidos teóricos y filosóficos por considerarlos innecesarios o superfluos para el trabajo (Mignolo, 2002: 26; Anzaldúa, 2009: 37).

La profesora Mary es egresada del Instituto Politécnico Nacional, donde estudió ingeniería textil. Actualmente (2010) imparte las materias de Matemáticas y Estadística y Probabilidad en el CCH, plantel Oriente, de su incorporación al Colegio expresa que fue por casualidad. Así, nos dice en entrevista:

Por casualidad, de hecho, si es por lo de docente, desde que iba en tercer semestre en el politécnico yo tenía la necesidad de trabajar [...], en el Palacio de los Deportes, platicando con una amiga quedamos de buscar trabajo en las prepas del Distrito

⁶⁵ Tal es el caso de un docente que examinó varios libros de texto de matemáticas identificó las diversas habilidades que se enseñaban en cada grado y luego eligió aquellas habilidades de aprendizaje que tuvieran resultados medibles ($2 + 4 = 6$). Los objetivos relacionados con las habilidades fueron organizados en una secuencia lógica (la suma de dos dígitos se aprendía antes que la multiplicación, por ejemplo) y la secuencia se dividía en niveles, cada uno de los cuales presentaba una serie de objetivos relacionados y de mediciones referenciadas según criterios para su evaluación.

Federal y por coincidencia llegamos a las oficinas del CCH pensando que era prepa pero no, y pues nos dijeron que si nos interesaba era CCH y pues adelante al siguiente día empecé a trabajar aquí. Empecé con un grupo y actualmente tengo siete (ME1: 4).

La profesora ingresó al CCH en el año 2002, al inicio de la década actual, y en relación con el ingreso del profesor Fernando, una década después. La profesora inició sus clases en el Colegio en el periodo en que se realizaba la *Revisión y Ajuste de los Planes y Programas de Estudio*, cuyo resultado, como ya se indicó arriba, fue el tránsito de un enfoque didáctico centrado en la enseñanza de los contenidos a un enfoque didáctico que centra la enseñanza en los aprendizajes. En relación con los aprendizajes, la informante nos dice que en su carrera profesional fue muy importante la forma de enseñar de la maestra, sobre todo la materia de cálculo integral:

Cálculo integral, cálculo integral por la forma de explicar de la maestra fue sobresaliente, hubo una materia, no recuerdo el nombre, pero aprendíamos todo esto de cálculo desarmando las máquinas, entonces nos enseñaban desde el engrane, el tipo de diente, cómo afectaba para las revoluciones por minuto, todos los cálculos matemáticos ya tenían un sentido, ya tenían un por qué y eso era desarmando y armando máquinas (ME1: 4).

De acuerdo con lo señalado, se observa que la profesora, de modo semejante al del profesor Fernando, considera que en su etapa de estudiante, como ella dice, “entonces nos enseñaban”. La profesora resalta la forma del cómo de la enseñanza de las matemáticas le daba sentido al aprendizaje. En relación con su práctica docente cotidiana y los aprendizajes de los alumnos, señala lo siguiente:

Es que estoy analizando, lo que pasa es que a lo mejor el adolescente todavía no conoce bien el perfil, igual los profesores, de lo que es el modelo educativo del colegio, si nosotros estudiáramos a fondo todo esto, inclusive, cómo se maneja el modelo educativo en base al área, comprenderíamos más el sentido del plantel, del colegio, del perfil para enseñarlo en clase, yo creo que ahí hay una laguna tanto del

docente como del alumnado pero el perfil yo siento que sí está bien enfocado, nada más que no todos lo conocemos y no lo interpretamos como se debe (ME1: 5).

De acuerdo con el testimonio de la profesora, se asume que tanto los alumnos como los profesores no han interpretado como se debe el Modelo Educativo del Colegio. En lo que se refiere al alumnado, expresa que una posible causa es “que no conoce bien el perfil”. Desde este enunciado, se asume que el alumno es el que conoce, de aquí que se observe que la profesora le atribuye cierta responsabilidad al alumno en relación con su aprendizaje. Al respecto, en el marco de la *Revisión y Ajuste de los Planes y Programas de Estudio (2001-2003)* se precisa que el concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender (*Gaceta CCH, 2003*).

En lo que se refiere a los profesores, la informante expresa “si estudiáramos más a fondo... comprenderíamos más el sentido del plantel, del colegio, del perfil para enseñarlo en clase”. Desde la condición: si estudiáramos, comprenderíamos, la profesora asume que el docente es responsable de su aprendizaje, pero también de la enseñanza. En estos términos, la profesora considera que una posible solución sería que el docente comprendiera la relación entre el Modelo Educativo con el área de conocimiento de la materia que imparte. Sin embargo, el problema que plantea es que, si bien, por un lado, el modelo “está bien enfocado”, por otro lado, considera “que ahí hay una laguna tanto del docente como del alumnado”. De este modo, se observa una tensión entre la práctica pedagógica cotidiana y la propuesta pedagógica institucional. En términos de Lacan, “el problema reside entonces en la articulación de lo simbólico y lo imaginario en la constitución de lo real” (Lacan: Clase 7. “La Tópica de lo imaginario”, 24 de febrero de 1954: 2).

La concepción de la enseñanza-aprendizaje que se observa en la profesora, se asocia con una identificación imaginaria que proviene de su etapa de estudiante cuando expresa: “entonces nos enseñaban”. Este imaginario contrasta con la propuesta

pedagógica del *Sentido y orientación del área de matemáticas*,⁶⁶ en cuanto a que el alumno es responsable de su aprendizaje. La profesora acepta la propuesta, sin embargo, aunque espera que sus alumnos aprendan, duda que sean responsables de su aprendizaje porque “lo toman a juego” (ME1: 6). Al respecto, nos dice que ella espera:

Que realmente aprendan, que aprendan, me he estado esforzando, no miento, traigo hasta dulces para que participen en clase, lo toman a juego, pero bueno, pasan al pizarrón, y esto es de nivel de primaria, pero sí, pasan al pizarrón (ME1: 6).

El uso del pizarrón es el medio más inmediato que la profesora tiene a su alcance, sin embargo, para ella, que los alumnos pasen al pizarrón, es un recurso de nivel primaria. Esta práctica pedagógica contrasta con la forma en que a ella le enseñaron matemáticas. La profesora se esfuerza para dar sentido y significado a la propuesta pedagógica institucional. Sin embargo, asume que no lo logra, por lo que se observa una irrupción o dislocación que cuestiona su orden simbólico.⁶⁷ Este orden encuentra su referente en lo que ya está propuesto y establecido. Es decir, el *Modelo Educativo del CCH* y la propuesta pedagógica del *Sentido y orientación del área de matemáticas*. Esta irrupción o dislocación se ubica en el registro de lo real, se manifiesta entre la tensión de la significación imaginaria de, “entonces nos enseñaban” frente a, “pasan al pizarrón”: realidad⁶⁸ de su práctica pedagógica actual en el salón de clase. Desde esta situación, se observa: por un lado, que la pedagogía constituye una estrategia para atenuar la incertidumbre aportando las reglas y las normas mediante las cuales se ordena la razón y se organiza el cambio (Popkewitz, 2006: 12). Por otro lado, que la pedagogía también está supeditada a la

⁶⁶ La función educativa del área de matemáticas se orienta hacia la formación de estructuras de pensamiento que permitan al alumno comprender y utilizar relaciones de cantidad y de formas espaciales a través de contenidos como la aritmética, álgebra y geometría. En esta área se incluyen las materias de matemáticas I a IV, con carácter obligatorio y las optativas como Cálculo integral y diferencial, Estadística y probabilidad y Cibernética y computación que se imparten en quinto y sexto semestres (UNAM, 2005: 14).

⁶⁷ Sobre una conceptualización más amplia de lo imaginario, lo simbólico y lo real véase el Capítulo 4, apartado 4.4.

⁶⁸ La realidad es aquello que el sujeto social construye empleando sus recursos simbólicos e imaginarios y lo real es todo aquello que amenaza, niega y pone en cuestión un orden simbólico (Buenfil, 1994: 28).

interpretación de los profesores en función de su práctica pedagógica y su concepción de la relación enseñanza-aprendizaje.

Desde el acercamiento a la práctica docente de la profesora Mary, se observa una tendencia que se orienta hacia la escolarización técnica. En esta perspectiva, la preocupación de la profesora se asocia con la realización del currículum de acuerdo con objetivos explícitos y mensurables, así como de resultados específicos del aprendizaje para una evaluación eficiente (Popkewitz 2007: 88). Asimismo, la concepción de enseñanza de la profesora se acerca más a la lógica de las competencias, frente a la concepción de enseñanza del profesor Jaime que se asocia con un paradigma reflexivo (Whitty, 1999: 88) desde una perspectiva más orientada con el desarrollo del conocimiento de las humanidades y el pensamiento crítico.

El profesor Mario egresó de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa, donde estudió la licenciatura en Letras hispánicas. El periodo de escolarización del profesor inicia al final de la década de los setenta y concluye su carrera profesional en 1993. Las reformas educativas por las que ha transitado el profesor Eduardo, como estudiante y como profesor, corresponden a las últimas cuatro décadas; periodo que coincide con el del profesor Jaime. Sin embargo, las instituciones de educación superior de las que egresaron, así como las carreras profesionales que estudiaron son distintas. Conviene recordar que el profesor Jaime estudió Filosofía en la FES Acatlán, UNAM, y la profesora Mary, Ingeniería textil en el Instituto Politécnico Nacional, sede Zacatenco, mientras que el profesor Mario egresa de la UAM, Unidad Iztapalapa. Al respecto de esta universidad y sus profesores, Mario nos dice en entrevista:

En principio, los periodos son trimestres. Entonces, uno siempre está corriendo ahí porque, rápido, es aprender mucho y los maestros eran muy buenos [...], yo tengo la impresión que pronto van a tener renombre los maestros que a mí me dieron clase en la UAM (MVE1: 6).

Desde el testimonio del profesor, se observa que la periodicidad en la UAM es trimestral, por lo que Mario considera que siempre estaba de prisa y que el aprendizaje

era mucho. En relación con sus maestros expresa que “eran muy buenos”, especialmente los maestros que le dieron clases a él. De este modo, resalta que la enseñanza durante su formación profesional fue muy buena. De acuerdo con su práctica docente, el profesor expresa, de manera implícita, que empezó a dar clases en 1994. Así, nos dice en entrevista:

Yo terminé en el 93 de estudiar la carrera, en noviembre. Entonces, yo pensaba tomarme un año sabático, pero en la casa no pensaban igual. Entonces, este, en marzo uno de mis tíos no sé por qué se enteró de que había clases aquí y me dijo: “no quieres ir a dar clases al CCH Vallejo”, y bueno pues yo vine. Me dieron grupos a escoger: Taller de lectura y redacción, pero estaban separados, yo escogí puros de lectura (EVE1: 6).

El profesor ingresó al plantel Vallejo con cinco grupos, “eran grupos de dos horas y eran de segundo semestre”. Además expresa, que “como nunca había dado clases ni nada no tenía experiencia” (MVE1: 6). Por esa razón, eligió sólo grupos de lectura. En esta situación, se observa la carencia de una formación docente.

El periodo en el que el profesor estudió (1989-1993), la docencia no estaba considerada en el currículum de la licenciatura de Letras hispánicas sino que se orientaba a la investigación literaria. A partir de 2001, la UAM centró su atención en la docencia; el Colegio de profesores de la licenciatura en Letras hispánicas,

advirtió que se presentaba la oportunidad de hacer realidad el perfil de los egresados, pues aunque se anunciaba que estarían capacitados para seguir estudios de posgrado, trabajar como docentes en escuelas de enseñanza media y media superior y desempeñarse como editores, en realidad solamente se les capacitaba en el campo de la investigación literaria (UAM, 2007).

Durante el tiempo que tomó la modificación del plan de estudios, se realizaron diversas actividades, finalmente, el 18 de abril de 2007 la comisión encargada de las modificaciones al Plan de Estudios de la licenciatura en Letras hispánicas presentó el

proyecto de modificación, mismo que fue aprobado por el Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM. El perfil de egreso actual tiene como objetivo general: formar profesionales en letras hispánicas capaces de desempeñarse en los campos de didáctica de la literatura, investigación literaria y producción editorial (UAM, 2007).

De acuerdo con lo señalado, se asume que durante los estudios profesionales del profesor Mario no se consideró la didáctica de la literatura, por lo que, su formación se orientó hacia la investigación literaria. En relación con la literatura y su práctica docente, el profesor nos dice en entrevista:

A mí me gustaría que la literatura fuera más para todos porque es un hecho de que los primeros cuatro semestres con la materia de lectura y redacción no siempre se cumplen las expectativas porque muchos maestros, ahora está pasando este fenómeno: de que ya la mayoría de los que dan esa materia son de comunicación (MVE1: 7).

El informante se refiere a los profesores egresados de la licenciatura en Ciencias de la comunicación.⁶⁹ Desde su testimonio, se asume que una posible causa, por lo que la literatura no cumple con las expectativas de la materia, se debe al desempeño que tienen los docentes que imparten lectura y redacción, durante los primeros semestres de la materia. El profesor se refiere a la organización de los *Programas de estudio del taller de lectura, redacción e Iniciación a la investigación documental I al IV*, que presentan los contenidos de literatura en la última unidad de cada de los semestres.⁷⁰ Así, el primer

⁶⁹ La Universidad Nacional Autónoma de México empezó a impartir la Licenciatura en Ciencias de la comunicación en 1963 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En la actualidad (2010), en el perfil del egresado de esta licenciatura se consideran las siguientes características: el profesional de la comunicación ejerce la profesión en empresas periodísticas, editoriales y radiodifusoras. También suele colaborar en agencias noticiosas, nacionales e internacionales, así como en oficinas de prensa y comunicación social; en dependencias del sector público y descentralizado, centros de estudios de la comunicación, universidades e instituciones de enseñanza media y superior e institutos de investigación. (UNAM, 2010), "Perfil de egreso". Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación. http://www.politicas.unam.mx/carreras/cc/formatos/ingreso_egreso.pdf.

⁷⁰ Los contenidos de la materia "Taller de lectura, redacción e Iniciación a la investigación documental" son: primer semestre: Unidad I. Construcción del yo a través de textos orales y escritos. Unidad II. Percepción y

semestre, que incluye cuatro unidades, se presenta en la Unidad IV el contenido “Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia”; en el segundo, el contenido para la Unidad IV es “Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos”; en el tercer semestre, se observa para la Unidad IV, “Lectura e interpretación del espectáculo teatral”. Desde esta organización, el profesor Mario considera, que como los contenidos “están en las últimas unidades, entonces a lo mejor ven cuento, novela pero ya cuando se complica la cosa es en teatro y poesía” (MVE1: 7). Esta complicación que observa el profesor, se debe a que imparte la materia de *Análisis de textos literarios*⁷¹ en quinto y sexto semestres. Al respecto nos dice en entrevista:

Yo los recibo en quinto y en sexto. Muchos llegan ahí sin nada previo, sobre todo en ese aspecto, nosotros en quinto vemos mucho cuento y novela y ahí más o menos se defienden; pero pasamos a sexto que es teatro y poesía, y esto incluso se ve reflejado en los índices de reprobación, que aumentan más en sexto que en quinto (MVE1: 7).

De acuerdo con el testimonio de Mario, se observa que el problema se agudiza en sexto semestre ya que los “alumnos llegan ahí sin nada previo”, es decir, sin los conocimientos necesarios para realizar el análisis literario sobre obras de teatro y poesía.

construcción del otro a través de textos orales y escritos. Unidad III. Lectura y escritura para el desempeño académico. Unidad IV. Lectura de relatos y poemas: ampliación de la experiencia. Segundo semestre: Unidad I. Escritura y reescritura de textos: manejo de la lengua escrita. Unidad II. Ejercitación de operaciones textuales. Unidad III. Integración y revisión de operaciones textuales. Unidad IV. Lectura de novelas y poemas: conflictos humanos. Tercer semestre: Unidad I. Lectura crítica del texto icónico-verbal. Unidad II. Argumentar para persuadir. Unidad III. Argumentar para demostrar. Unidad IV. Lectura e interpretación del espectáculo teatral. Cuarto semestre: Unidad I. Círculo de lectores de textos literarios. Unidad II. Diseño de un proyecto de investigación. Unidad III. Acopio y procesamiento de información. Unidad VI. Redacción del borrador. Unidad V. Presentación del trabajo (UNAM, 2005), *Programas de estudio del taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental I al IV*.

⁷¹ *Lectura y análisis de textos literarios* es una materia optativa de quinto y sexto semestres que se ubica en el área de Talleres de lenguaje y comunicación, pretende dar continuidad a las habilidades y aprendizajes que se trabajaron en los primeros cuatro semestres del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Los estudiantes adquirieron destrezas para leer textos de distintos tipos, géneros y registros; para escribir producciones básicamente académicas aunque también de carácter social, para comprender y expresar oralmente diversas manifestaciones textuales, además de habilitarse en los procesos necesarios para llevar a cabo la investigación documental (UNAM, 2005), *Programas de estudio de lectura y análisis de textos literarios*.

De este modo, el profesor responsabiliza, en cierta medida, a los profesores egresados de la licenciatura en Ciencias de la comunicación. Desde esta situación, resalta la formación del profesor Mario, quien se orientó a la investigación y al análisis de textos literarios. Otra situación que se observa, se asocia con las modificaciones al programa del plan de estudios de los talleres de lengua y literatura: en el periodo en el que el profesor ingresó al Colegio (1994), lectura y redacción eran materias independientes, en palabras del profesor: “Taller de lectura y redacción pero estaban separados, yo escogí puros de lectura” (MVE1: 7). A partir de la modificación del Plan de Estudios del CCH en 1996, lectura y redacción se unen en la materia de *Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental*.

En el caso de *Análisis de textos literarios*, la propuesta de los programas de 1996 se orientaba al análisis y a la explicación teórica de estos textos. Sin embargo, el propósito de esta materia se modificó, en el programa vigente desde 2005, se orienta a la apropiación y disfrute de los textos literarios y no como estudio memorístico y pasivo de un catálogo de autoras y autores (UNAM, 2006: 85). De este modo, la materia se organiza por géneros y secuencias graduales de aprendizaje de acuerdo con las siguientes perspectivas:

- lingüística, comunicativa y pragmática, justificada en el conocimiento de la función social de la lengua y no sólo en el conocimiento de la gramática.
- literaria, basada en el papel del lector, en el proceso de recepción de la obra literaria y de su goce estético.
- pedagógica, asentada en el alumno y en su proceso de aprendizaje y no en los contenidos o en el profesor.
- psicológica, apoyada en los procesos de aprendizaje constructivos y significativos.
- sociológica, centrada en los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje (UNAM, 2006: 78).

Desde estas perspectivas, la lectura de textos literarios se plantea como un acto de comunicación con énfasis en el goce estético de la lectura, más que en el análisis y la

teoría literaria. Asimismo, se observa que la perspectiva pedagógica centra la atención en el aprendizaje de los alumnos, más que en la enseñanza de contenidos. Esta propuesta pedagógica contrasta con la significación imaginaria que de la enseñanza-aprendizaje tiene el profesor Mario. El contraste se observa desde dos ámbitos: el *primero*, se ubica durante su etapa de estudiante de letras hispánicas, en la que “los maestros eran muy buenos” y cuya formación se orientó hacia la investigación y análisis de textos literarios; el *segundo*, se asocia con su práctica pedagógica actual en la que “los maestros de comunicación sufren mucho con esos programas, por los contenidos” (MVE1: 7). Desde este testimonio, se observa que la práctica pedagógica cotidiana del profesor Mario entra en tensión frente a la propuesta pedagógica institucional y la enseñanza que él considera deficiente, en el ámbito de la literatura, de los profesores de comunicación. Como consecuencia, en términos de lo imaginario, lo simbólico y lo real,⁷² la irrupción o dislocación que cuestiona su orden simbólico se ubica en el registro de lo real y se manifiesta entre la tensión de la significación imaginaria de, “los maestros eran muy buenos” frente a, “los maestros de comunicación sufren mucho con esos programas, por los contenidos”, así, la realidad que nos permite observar el profesor, desde su práctica pedagógica actual, es la dificultad de su labor docente con “alumnos [que] llegan ahí [a quinto semestre] sin nada previo”, situación que se ve reflejada “en los índices de reprobación, que aumentan más en sexto que en quinto”.

Este acercamiento a las formas de ser profesor en el CCH, también ha permitido observar que cada reforma educativa o modificación a los planes y programas de estudio ha requerido de un nuevo discurso pedagógico que según Bernstein (2001), en términos de Foucault, tiene funciones normalizadoras explícitas. Así, este discurso se relaciona con los principios ordenadores intrínsecos a la producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico que destacan la problemática del conocimiento y su forma de transmisión, adquisición y evaluación en las escuelas (Bernstein, 2001: 184).

⁷² Para una conceptualización más amplia de lo imaginario, lo simbólico y lo real, véase el Capítulo 4, apartado 4.4.

5.5. Concepciones de interculturalidad: formaciones discursivas en la configuración étnica de la población indígena

El análisis que en seguida se presenta resulta de la información obtenida mediante la aplicación de la encuesta II. De las preguntas que se formularon sobre la condición étnica: a) qué características tienen los hombres indígenas, b) ¿qué características tienen las mujeres indígenas? Sólo 2 de los 10 profesores respondieron las preguntas. Las respuestas se muestran en el siguiente cuadro:

CUADRO 5.2. CONDICIÓN ÉTNICA

Pregunta	¿Qué características tienen los hombres indígenas?
Respuestas	2. Es difícil de saber en el DF. 9. Tal vez algo “machistas”.
Pregunta	¿Qué características tienen las mujeres indígenas?
Respuestas	2. Es difícil de saber en el DF. 9. Muchas son serviles con baja autoestima.

Las respuestas para las características que tienen los hombres y las mujeres indígenas, que se indican con el número 2, expresan que “Es difícil de saber en el DF”. Desde esta concepción, se percibe el desconocimiento de la presencia de la población indígena en la ciudad. Del mismo modo, se asume una identificación de lo indígena con el campo, con lo rural, esto implica una separación de la ciudad y el campo, una división entre lo urbano y lo rural. Esta concepción que ubica a los pueblos indígenas fuera de las ciudades se origina desde la Conquista en el siglo XVI. Al respecto, Aguirre (2003: 305) señala que durante la Colonia se estableció la división entre las Repúblicas de indios y las Repúblicas de españoles, esta separación obligaba a los pueblos indios a vivir en poblados en la periferia de las ciudades, mientras que los colonizadores habitaban en el centro de los emplazamientos urbanos.

En las otras respuestas para las mismas preguntas, se dice que los hombres indígenas son algo “machistas”, en contraste con las mujeres que son serviles y con baja autoestima. En relación con el término machista, éste tiene una connotación negativa y violenta: según el Diccionario de la lengua española (1987), el “machismo” se define como la actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres; del término “servil” se

dice que es perteneciente a los ciervos y criados, en la segunda acepción se indica que es bajo, humilde y de poca estimación. Los calificativos con los que se ha descrito a los indios provienen de la descripción realizada por la Marquesa de Calderón de la Barca. De acuerdo con Montero Sánchez (2002: 33), para describir a la población mexicana durante su visita, entre 1840 y 1842, la marquesa diseñó cierta tipología que llevaba implícita la inferioridad de la población mexicana frente al modelo occidental europeo. En cuanto a los indios, sus relatos los describen como “sucios, salvajes y propensos al alcoholismo”. Desde esta perspectiva, la población indígena se ha ubicado en una posición subordinada.

CUADRO 5.2.1. **CONDICIÓN ÉTNICA**

Pregunta	¿Qué diferencias existen entre pueblos indígenas y procesos étnicos?
Respuestas	<p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pueblos indígenas: población con costumbres definidas. • Procesos étnicos: población con cambios en sus costumbres. <p>7. No las conozco.</p> <p>9.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pueblos indígenas: pueblos con idioma en común, cultura en común, con límites de territorio y etnia. • Procesos étnicos: el proceso que transmite la conciencia de identidad entre miembros.

En la expresión “Población con costumbres definidas”, la palabra *costumbre* remite a la dicotomía colonial de gente de costumbre y gente de razón. Al respecto, Bartolomé (1997: 86) señala que esta dicotomía se manifiesta concretamente en las prácticas cotidianas que delimitan los perímetros de las culturas confrontadas: la cultura del colonizador y las de los pueblos colonizados. En la respuesta indicada con el número 9, se dice que los pueblos indígenas son “pueblos con idioma en común, cultura en común, con límites de territorio y etnia”. Esta concepción se asocia con el concepto de Estado basado en el principio de “una lengua, una nación, una cultura”, principio que se establece en la tradición política europea. En este sentido, el territorio étnico reviste las mismas características simbólicas y culturales que el territorio nacional. Para el territorio étnico las características en cuanto a territorio, lengua y cultura son las mismas que las de nación, de tal forma que a una etnia también se le puede llamar una nación *desterritorializada*

“pero lo que para el grupo nacional es objeto de identificación y de apropiación plena, para las etnias es permanente objeto de reclamo y de disputa” (Giménez, 2000: 51). De esta manera, se observa la coexistencia de un territorio étnico y un territorio nacional, lo cual implica una identidad nacional y una identidad étnica (véase capítulo 1).

En cuanto a las respuestas sobre los procesos étnicos, en el número 5 se indica, “Población con cambios en sus costumbres”. Desde este punto de vista, el proceso étnico se asocia con los cambios en sus costumbres. De estos cambios, se puede decir que, si bien en la vida de los pueblos indígenas ocurren, la mayoría de las veces, sino es que siempre, han sido violentos y forzados. Desde la llegada de los españoles, uno de los primeros cambios que realizaron fue el de nombrar indios a todos los pueblos mesoamericanos, sin distinguir las diversas identidades étnicas de quienes habitaban estas tierras.

Desde entonces, el ámbito de su cultura propia se ha restringido a los espacios de la vida doméstica, ya que fuera de ella se vive en espacios ocupados por la cultura impuesta (Bonfil, 2001: 201). Este mismo autor señala que no todos los pueblos indios viven la cultura propia del mismo modo: algunos, gracias a su relativo aislamiento, la viven de manera más autónoma. De aquí, que entre la población no indígena, una de las ideas sobre las culturas indias es que son conservadoras y se resisten a los cambios. En este sentido, Bonfil (2001: 192-194) refiere que la experiencia histórica que los pueblos conservan en la memoria colectiva remite a que cada cambio que proviene del exterior tiene efectos contrarios a los intereses de la comunidad. Del mismo modo, señala que bien puede hablarse de una cultura de resistencia para caracterizar la orientación de las culturas indias hacia la permanencia, pero ésta no es inmovilidad sino adopción de los cambios indispensables con el fin de permanecer.

La última de las respuestas expresada para la pregunta sobre las diferencias que existen entre los pueblos indígenas y los procesos étnicos, asocia los procesos étnicos con “el proceso que transmite la conciencia de identidad entre miembros”. Desde esta concepción, la identidad se asume como un proceso y posiblemente se asuma como diferente de una identidad esencial o naturalmente dada. Sin embargo, tanto las

identidades étnicas como las no étnicas son resultado de procesos identitarios que dependen de la perspectiva desde la cual se construyen. Para Giménez, “las identidades étnicas, como cualquier otra identidad, remiten siempre a contextos histórica y socialmente específicos que variarán en cuanto a su significado según los diferentes procesos de etnicización que les dieron origen” (Giménez, 2000: 58).

CAPÍTULO 6

Políticas de escolarización indígena a través de los sujetos en el contexto situado del Colegio de Ciencias y Humanidades

Las políticas para la escolarización indígena en el contexto situado del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM han ignorado la presencia de esta población en el diseño de su plan de estudios. Esta situación se observa en la exclusión de las distintas lenguas indígenas que se hablan en México. Las políticas lingüísticas del CCH consideran en su plan de estudios el español; las lenguas modernas, como el francés y el inglés y las lenguas clásicas, como el griego y el latín. En la enseñanza de estas lenguas se observan algunas variantes que se relacionan con diferentes enfoques y metodologías. La concepción de la enseñanza-aprendizaje depende de las políticas lingüísticas históricamente situadas del uso de las lenguas y del papel que juega la escuela en la selección, organización y distribución del conocimiento. Desde esta perspectiva se parte del supuesto de que las políticas educativas y lingüísticas influyen en la construcción de las identidades étnicas con la intención de indagar cómo se vive la diversidad cultural y lingüística en el CCH. Para tal efecto, este capítulo se organiza en tres apartados: 6.1, los discursos de la interculturalidad en el plan de estudios del CCH; 6.2, Políticas lingüísticas en el plan de estudios del CCH: sujeto institucional y currículum, 6.2.1. Emergencia de la lengua española y la configuración del sujeto colonial y 6.3, Políticas lingüísticas desde el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas: tensión entre la oralidad y la lectura.

6.1. Los discursos de la interculturalidad en el Plan de Estudios del CCH

Los discursos de la interculturalidad en el plan de estudios del CCH no se habían observado, sino hasta la reciente propuesta del rector de la UNAM José Narro Robles. En el documento *Lineamientos de trabajo para el periodo 2007-2009* se indica que para afrontar las necesidades académicas y laborales del México actual, la Universidad

Nacional Autónoma de México (UNAM) ha emprendido un plan de mejoramiento de la enseñanza de idiomas que incluye al bachillerato universitario. La propuesta implica:

Mejorar la enseñanza de idiomas, principalmente el inglés, de manera que se asegure su aprendizaje. Para ello se modernizarán los laboratorios de idiomas o se crearán en los planteles donde no existan. Se garantizará una revisión integral del problema y la puesta en práctica de medidas que respondan a la problemática.⁷³

De este modo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, a partir del ciclo escolar 2009-2010, dio inicio una reforma curricular que se realizó mediante el tránsito de la enseñanza de idiomas, inglés y francés, del enfoque orientado en la comprensión de lectura de una lengua extranjera al enfoque de las cuatro habilidades lingüísticas. Para llevar a cabo esta modificación se elaboraron dos documentos: 1) el PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS I A IV, y 2) el PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE FRANCÉS I A IV. Los programas de inglés son los que hacen algunas referencias que se asocian con la interculturalidad, éstas se enuncian en su marco teórico-metodológico, y se vinculan con los principios del Colegio en lo que se refiere al *aprender a hacer* y *aprender a ser*. En cuanto al *aprender a hacer*, se asume que los alumnos adquieren habilidades y conocimientos de métodos diversos para realizar las tareas que se le presenten. En el ámbito específico de la interculturalidad se considera que el alumno debe aprender:

Habilidades interculturales como relacionar la cultura de origen y la extranjera; utilizar una variedad de estrategias para comunicarse y relacionarse con personas de otras culturas; cumplir el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera (UNAM, 2010a: 11).

⁷³ *Lineamientos de trabajo para el período 2007-2009, en*
<http://www.dgi.unam.mx/rector/html/set13nov07.htm>

La enseñanza-aprendizaje del alumno desde esta propuesta, lo intercultural se define como una relación entre la cultura de origen y la extranjera, desde esta visión se asume que dicha relación o encuentro ocurre de manera armónica. Esta forma de interculturalidad se asocia con la noción de interculturalismo desde una política educativa institucional.⁷⁴

En relación con el *aprender a ser*, de acuerdo con los principios del Colegio, se asume que el alumno adquiere una formación tanto en los conocimientos como en los valores humanos. La propuesta intercultural en los programas de inglés señala lo siguiente:

Los factores de actitud y de personalidad inciden en los papeles que cumplen los alumnos de idiomas en los actos comunicativos y en su capacidad de aprender. Se sugiere el desarrollo de una personalidad “intercultural” que comprenda tanto las actitudes como toma de conciencia y tenga apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas pueblos, sociedades y culturas, facilitado todo por la posibilidad comunicativa a través del idioma meta (UNAM, 2010a: 11).

Este planteamiento se asocia con la interculturalidad desde un plano normativo en el que la propuesta se articula con el principio de interacción positiva. Desde este principio, se observa que las relaciones interculturales se desarrollan en un espacio donde las diferentes culturas interactúan de manera pacífica y sin conflicto. Otros aspectos que conviene resaltar son las características en las que se enuncian las aportaciones de la materia de inglés al perfil del alumno que egresa del CCH. Éstas se refieren, de manera específica, a la multiculturalidad y a la diversidad cultural. Al respecto, los programas señalan lo que la materia aporta al perfil del egresado.

- Satisface las necesidades de una nación multilingüe y multicultural al desarrollar suficientemente la habilidad para comunicarse en el idioma inglés, superando barreras lingüísticas y culturales.

⁷⁴ Sobre la noción de interculturalismo, véase en el capítulo 2 el Cuadro 2.15 MODALIDADES DEL PLURALISMO CULTURAL.

- Adquiere el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Alcanza una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales. (UNAM, 2010: 6).

De acuerdo con lo anterior, en el primer punto se reconocen “las necesidades de una nación multilingüe y multicultural”; en el segundo, se apela a la tolerancia, al respeto mutuo y a la diversidad cultural; en el tercer punto se asume que el alumno comprende tanto las formas de vida como de pensamiento de otros pueblos. En estos términos, se observa una perspectiva multiculturalista que reconoce la diversidad cultural, sin embargo, la alusión a la tolerancia remite a la procedencia del término, a significados diversos que dependen de contextos específicos entre los que resaltan, por mencionar algunos, la tolerancia a la prostitución que la iglesia, según San Agustín, debía tener para evitar males mayores y la tolerancia religiosa que el gobierno romano del siglo II concedía al cristianismo, debido a que éste progresaba rápidamente y desde finales del siglo II empezó a representar una fuerza muy poderosa (Diakov, 1966:384). De este modo, se observa que la tolerancia surge en el ámbito religioso, de aquí se desplaza al ámbito de lo político y, posteriormente, transita al ámbito de lo educativo. La tolerancia implica una relación de poder en la que el que tolera tiene la capacidad de conceder o suprimir aquello que tolera. En las últimas décadas del siglo XX y en los inicios del siglo XXI, los teóricos del modelo liberal han recurrido al concepto de la tolerancia para abordar la cuestión de la diversidad cultural. En lo que se refiere a los derechos culturales y lingüísticos, los Estados modernos y las instituciones educativas se han apoyado principalmente en el multiculturalismo para enfrentar la diversidad cultural.

6.2. Políticas lingüísticas en el plan de estudios del CCH: sujeto institucional y currículum

Las políticas lingüísticas del CCH consideran en su plan de estudios el español; las lenguas modernas, como el francés y el inglés y las lenguas clásicas, como el griego y el latín. En la enseñanza de estas lenguas se observan algunas variantes que se relacionan con

diferentes enfoques y metodologías. La concepción de la enseñanza-aprendizaje depende de las políticas lingüísticas históricamente situadas del uso de las lenguas y del papel que juega la escuela en la selección, organización y distribución del conocimiento.

En el contexto específico del CCH la enseñanza de las lenguas corresponde al área de Talleres de lenguaje y comunicación. De acuerdo con el mapa curricular del CCH (2006) la enseñanza del español así como inglés y francés se imparte durante los primeros cuatro semestres y son materias de carácter obligatorio; mientras que griego y latín son materias optativas para quinto y sexto semestres de bachillerato. Otra variante que se observa es el número de horas que le corresponde a cada materia: al español, lengua que se estudia en el “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental”, le corresponden 6 horas por semana; al inglés y al francés se les asigna 4 horas por semana, al igual que al griego y al latín. En relación con las materias del área de Talleres de lenguaje y comunicación, en el Plan de estudios del CCH se aprobó el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y la literatura. Del mismo modo, la lectura y la escritura se han mantenido como las principales fuentes de información; para el caso del inglés la enseñanza se orientó hacia la comprensión de la lectura hasta el ciclo escolar 2009-2010; a partir de este ciclo y con base en la propuesta del Rector de la UNAM⁷⁵, el idioma inglés modifica su orientación: transita de un enfoque en la comprensión de lectura, al enfoque de las 4 habilidades lingüísticas.

Desde este planteamiento se observa que el español y una de las dos lenguas modernas, inglés o francés son materias obligatorias, mientras que las lenguas clásicas, griego o latín son materias optativas en el plan de estudios del CCH; otra observación se relaciona con el énfasis en la lectura, la escritura y la literatura como fuentes de información y para el caso del idioma inglés, con la modificación propuesta, la orientación en la comprensión de lectura se soslaya con el cambio a la modalidad de 4 habilidades. En

⁷⁵ La propuesta se enmarca en los objetivos prioritarios de la UNAM. El Dr. José Narro Robles, rector de la UNAM, plantea los cambios para el CCH a partir de 4 ejes: 1) fortalecimiento académico del bachillerato, 2) mejor vinculación con los estudios superiores, 3) énfasis en la enseñanza de computación e idiomas para enfrentar los retos de una sociedad que cambia rápidamente y 4) máximo aprovechamiento de los vínculos académicos con instituciones nacionales e internacionales. José Narro Robles (2008), *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011*.

estos términos las preguntas que se formulan son 1) cómo se establecen las políticas lingüísticas, 2) qué papel juega la institución y cómo se seleccionan, organizan y distribuyen los contenidos en el currículum. De acuerdo con este cuestionamiento se plantea un análisis desde una aproximación genealógica⁷⁶ (Foucault, 1992) en términos de emergencia y procedencia de las políticas lingüísticas para la población indígena. Así, este apartado se enmarca en la historia de la colonialidad del saber, en tanto constitución de un lugar de enunciación diferente del de los colonizados, de acuerdo con Mignolo (2009: 16), desde la colonialidad, como la historia que dio forma a la idea del continente americano, como la que surge de los relatos europeos, es decir, desde la modernidad. De aquí que se aborden las narrativas eurocentradas en la modernidad a través del debate contemporáneo sobre la relación modernidad/colonialidad⁷⁷, decolonialidad (Mignolo, 2009).

En razón de lo anterior, se asume que las políticas lingüísticas emergen en un contexto histórico y funcionan de acuerdo con los diversos cambios y campos entre los que se encuentra el del conocimiento, el ejercicio del poder y los modos de subjetivación. En seguida, se realiza un análisis de la emergencia y procedencia de la lengua española y la configuración del sujeto colonial.

6.2.1. Emergencia de la lengua española y la configuración del sujeto colonial

⁷⁶ La genealogía se centra en el proceso, ...

⁷⁷ Mignolo considera las siguientes premisas asociadas con el proyecto modernidad/colonialidad: 1) No existe modernidad sin colonialidad, ya que esta es parte indispensable de la modernidad, 2) el mundo moderno/colonial (y la matriz colonial de poder) se origina en el siglo XVI, y el descubrimiento /invención de América es el componente colonial de la modernidad cuya cara visible es el Renacimiento europeo, 3) la Ilustración y la Revolución industrial son momentos históricos derivados que consisten en la transformación de la matriz colonial de poder, 4) la modernidad es el nombre del proceso histórico en el que Europa inició el camino hacia la hegemonía. Su lado oscuro es la colonialidad, 5) el capitalismo, tal como lo conocemos, está en la esencia de la noción de la modernidad y de su lado oscuro, la colonialidad, 6) el capitalismo y la modernidad/colonialidad tuvieron un segundo momento histórico de transformación después de la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos se apropió del liderazgo imperial del que antes había gozado, en distintas épocas, España e Inglaterra (Mignolo, 2007:18).

El sujeto indígena empieza a configurarse a partir del encuentro de dos mundos con modos de vida distintos. Los pueblos mesoamericanos⁷⁸ antes de la llegada de los españoles formaban parte de la tradición civilizatoria mesoamericana; existía una multitud de identidades étnicas, que expresaban la pertenencia de una amplia gama de sistemas políticos y culturales, además de las numerosas lenguas mesoamericanas que se hablaban en este territorio (Bartolomé, 1997: 128). En el momento en que los españoles llegaron, el territorio era un mosaico de lenguas indias (Aguirre Beltrán 1993: 26). Sin embargo, con la llegada de Cristóbal Colón, estas lenguas quedaron desplazadas y la lengua española empezó a vincularse con los acontecimientos que la ubicarían en el lugar de la enunciación. Al respecto, fray Bartolomé de Las Casas señala:

Estando aquí en este río y puerto de Mares pareció al Almirante, [Cristóbal Colón], que debía llevar a Castilla algunos indios para que aprendiesen la lengua de Castilla para saber de ellos los secretos de la tierra y para instruirlos en la fe (Las Casas, 1992: 24).

Para el explorador, desde la mirada de Las Casas, la tierra a la que había llegado era una tierra ignota cuyos secretos deseaba descubrir, para ello los indios debían aprender la lengua de Castilla. El explorador los llama indios porque pensó que había llegado a tierras de la India. En palabras de Montemayor, (2000: 23) el término indio no ha dejado de aplicarse a esos pueblos que jamás habitaron las costas asiáticas. La confusión de Colón remite también a una primera negación sustancial, que esos pueblos debían ser llamados como si no fueran lo que son, sino otra cosa: *indios*. Asimismo, una visión cartográfica de los siglos XV y XVI muestra que América no fue descubierta de pronto, sino imaginada y reconocida gradualmente en un largo y complejo proceso. Se le llamó en

⁷⁸ La definición de Mesoamérica como una región cultural con límites y características precisas fue propuesta inicialmente por Paul Kirchhoff a partir de un centenar de elementos culturales de muy diversa naturaleza, algunos de los cuales, estaban presentes exclusivamente en Mesoamérica, es decir, en una zona que abarca aproximadamente, al norte, desde el río Pánuco al Sinaloa pasando por el Lerma, al sur, desde la desembocadura del Motagua hasta el golfo de Nicoya, pasando por el lago de Nicaragua (Bonfil Batalla, 2001: 29).

distintos momentos: Las Indias Occidentales, Nuevo Mundo, y América; la expresión “el descubrimiento de América”, marca un hecho histórico, que se define desde la visión europea y que representa el comienzo de un nuevo funcionamiento occidental de la escritura. Al respecto, De Certeau (1993:11) describe a la india América

como una mujer acostada, desnuda, presencia innominada de la diferencia, cuerpo que despierta en un espacio de vegetaciones y animales exóticos. Un cuerpo desconocido destinado a llevar el nombre de su inventor (*Amerigo*). Pero lo que se esboza de esta manera es una colonización del cuerpo por el discurso del poder, la escritura conquistadora que va a utilizar al Nuevo Mundo como una página en blanco (salvaje) donde escribirá el querer occidental (De Certeau, 1993:11,12).

Es así como América llega a ser un “espacio de inscripción” (Giménez, 2007: 125) de la escritura de la historia y de la lengua de Castilla, cuyo uso se impone en América mediante la colonialidad del poder. Al respecto Wolf (1991: 51) señala que los españoles que llegaron a América provenían de todas partes de España y que con ellos trajeron una gama de dialectos españoles que se hablaban en la Península. Sin embargo, la mayoría de ellos entendía el castellano, lengua en la que los Reyes de Castilla reclamaron la posesión de la Indias y de sus habitantes. De este modo, la lengua de Castilla llegó a ser la lengua oficial de España y la lengua unificadora de los conquistadores en América (Wolf, 1991: 52).

En Mesoamérica, así como en la Península ibérica, también existían una pluralidad de lenguas y variantes de las mismas. De acuerdo con Wolf (1991: 43-45), las lenguas mesoamericanas procedían de tres corrientes principales del lenguaje, que se consideraron como lenguas madres: la macro-maya, oto-zapoteca y uto azteca. Del grupo macro-maya, asentado en las costas del golfo, derivaron la lengua zoque y la totonaca.; el oto-zapoteca se dividió en otomí, mixteca y zapoteca; del grupo uto-azteca derivaron numerosas lenguas, de las cuales destacó el náhuatl debido a que fue la lengua dominante del Estado mexicana. La lengua náhuatl fue adoptada por los grupos dirigentes como

vehículo de la política y el comercio: los jefes mixtecos, por ejemplo, hablaban de manera simultánea la lengua mixteca y el náhuatl.

Con la llegada de Hernán Cortés, en el año 1519, se inició la conquista española de los pueblos mesoamericanos. El soldado español desembarcó en San Juan de Ulúa, Veracruz y de ahí se dirigió a Tenochtitlán, dos años después, el 13 de agosto de 1521, la ciudad se rindió a los españoles (Wolf, 1991: 138). Este mismo autor señala que este acontecimiento marcó el final de un ciclo histórico y el comienzo de otro. Los pueblos indios comenzaron a ser gobernados por legisladores, funcionarios, sacerdotes que se esforzaban por imponer la lengua castellana.

En este contexto, Las Casas (1992: 23) señala que los requerimientos que se mandaban hacer y hacían a los indios “eran dichos en lengua española que no entendían”. Sin embargo, los que gobernaban y se llamaban letrados juristas, decían que para cumplir con el requerimiento bastaba esperarlos 3 días, otros juristas consideraban que quince días era suficiente, otros más, señalaban que quince días era poco tiempo, que lo mejor era esperarlos dos meses. Las Casas, trataba de persuadir a los juristas explicándoles que para que los indios pudieran entender los requerimientos necesitarían más de dos meses, y aún de catorce, y de veinte para que los obligaran a cumplir.

La imposición de la lengua española constituía una barrera entre indios y funcionarios españoles que hacía común la explotación de los indios. De aquí el interés por imponer la lengua española. En este contexto Zavala (1997: 70) señala que el Consejo de Indias envió una propuesta al rey Felipe II, el 20 de junio de 1596, para que dictara una disposición que hiciera obligatorio el uso del castellano frente a los caciques indígenas del imperio español. El rey respondió al Consejo de Indias que necesitaba saber más sobre esta situación. Los consejeros expusieron al rey Felipe II que en la más perfecta lengua de los indios no era posible explicar bien y con propiedad los misterios de la fe, por lo que era conveniente que el castellano se difundiera entre los indios para impartir la doctrina; Felipe II respondió al Consejo de Indias en los siguientes términos:

No parece conveniente apremiarlos (a los indios) a que dexen su lengua natural, se

podrán poner Maestros para los que voluntariamente quisieren aprender la Castellana, y dése orden como se haga guardar lo que está mandado en no proveer los curatos sino a quien sepa la de los indios (en Zavala, 1997: 71).

De este modo, los españoles, en su mayoría frailes y misioneros católicos, aprenden lenguas indígenas para cristianizarlos, y alfabetizar en castellano a los indios. En términos de Montemayor (2001, 37), los caciques, alcaldes y regidores por necesidad debían saber leer y escribir; en casi todos los pueblos de indios existía cierto número de ellos que sabía leer y escribir, redactar no solamente cartas, sino documentos y aún algunas crónicas. Sin embargo, durante toda la etapa colonial subsistió la pugna entre quienes querían cristianizar en las lenguas indígenas, y quienes proponían que se prohibiera su uso; la élite eclesiástica argumentaba que si continuaba el uso del idioma propio de los indios, el clero criollo y mestizo gozaría de mayores ventajas que el peninsular, siendo el español eclesiástico peninsular de mejor vida y costumbres que el de Indias (Zavala, 1997: 71). Este mismo autor señala que Francisco Antonio Lorenzana, arzobispo de México, apoyaba la exclusión de las lenguas indígenas. Para ello, el arzobispo explicaba:

la obligatoriedad del idioma castellano traería no sólo el adelanto de la fe sino también el modo de cultivar sus tierras, cría de ganados y comercio de los frutos de los indios [...]. Mantener el idioma de los indios es arbitrio perjudicial para separar los naturales de unos pueblos de otros por la diversidad de lenguas (Zavala, 1997: 71).

La Corona española está de acuerdo con la propuesta citada, en consecuencia, el Rey Carlos III expidió la cédula dada en Madrid el 16 de abril de 1770 en la que se ordena observar los medios que ha propuesto el arzobispo de México, a fin de conseguir que se destierren los diferentes idiomas que se usan en aquellos dominios y sólo se hable el castellano.

De acuerdo con lo señalado, se observan tres momentos que marcan el proceso para establecer la lengua española en México: 1) la llegada de Cristóbal Colón, o el

encuentro con América, 2) la caída de Tenochtitlán, acontecimiento que marca el momento en el que emerge el sujeto colonial y 3) la hegemonía de la lengua española que subvierte el orden social y lingüístico del sujeto colonial.

6.3 Políticas lingüísticas desde el Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas: tensión entre la oralidad y la lectura

Desde la creación del CCH a la fecha (2011) han ocurrido distintas reformas curriculares a los programas y al Plan de Estudios. En 1996, con el nuevo Plan de Estudios Actualizado, se transitó de una perspectiva que centraba la enseñanza-aprendizaje en los contenidos temáticos a una perspectiva que centró su atención en la enseñanza y logro de los aprendizajes. En la actualidad (2011), se está realizando otra reforma curricular, que en el caso específico del idioma inglés, modifica su orientación. La reforma curricular actual implica un tránsito de la enseñanza de inglés con enfoque en la comprensión de lectura, al enfoque de las cuatro habilidades lingüísticas. Para llevar a cabo esta modificación, desde la Dirección General del CCH, el Departamento de Inglés ha elaborado dos documentos: 1) el PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS I A IV, y 2) el PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE FRANCÉS I A IV. Los programas tienen como base el Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas (MCER) que se define como un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas de una lengua. En este mismo documento, se establece que *la propuesta tiene como finalidad proveer las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se logre, para lo cual se establece un plan distribuido por niveles que lleva a los estudiantes a transitar por tres grados de desempeño a lo largo de los tres años de estudios del bachillerato desde el nivel básico hasta el intermedio*. Al respecto, se muestran algunos estándares que corresponden al nivel **A1** y al nivel **C2** con el propósito de señalar una tendencia más orientada hacia la oralidad que a la lectura y la escritura (ver esquema más abajo). En el estándar que corresponde al nivel **A1** se describen actividades que el alumno realiza en función de las nociones de comprender, hablar y escribir, y son para el apartado de Comprensión auditiva: Reconozco palabras y

expresiones muy básicas, que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad; para Comprensión de lectura: Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en los letreros, carteles y catálogos.

En el estándar que corresponde al nivel **C2**, en el apartado de comprensión auditiva se enuncia: No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos: para comprensión de lectura: Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos, estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

De acuerdo con los estándares señalados, se destaca el papel del alumno en primera persona, lo que implica que éste es responsable de su formación. En relación con el Modelo Educativo del Colegio, también se observan los principios de aprender a aprender y de aprender a hacer, aunque en menor medida el de aprender a ser. En cuanto a la comprensión, ésta se percibe en términos funcionales. De acuerdo con David Perkins (1999) los conceptos de conocer, comprender y manejar/aplicar la información se relacionan con la “Enseñanza para la comprensión”. Este autor señala que el conocimiento se encuentra en la superficie y lo que el alumno hace con él es reproducir la información, mientras que la comprensión le permite hacer algo con la información, y así, la posibilidad de evaluar los desempeños. Retomando los estándares del MCER, su propuesta establece como parámetros a las competencias mientras que el PRIMER ACERCAMIENTO A LOS PROGRAMAS DE INGLÉS I A IV considera los aprendizajes para la evaluación. Competencias y aprendizajes no son lo mismo, corresponden a distintas perspectivas de enseñanza-aprendizaje. Esta discrepancia está ocasionando tensiones entre el Modelo Educativo del Colegio que se basa en los aprendizajes y la propuesta del MCER. De acuerdo con Corona Rangel (2010), la lectura es la habilidad que los estudiantes utilizan más en México, respecto de las otras habilidades lingüísticas. En el planteamiento del MCER, para cada nivel sobre la comprensión de lectura no se observa ninguna “competencia” para la formación de un pensamiento crítico. De aquí la tensión entre la oralidad y la lectura.

Marco Común de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas Extranjeras

Niveles	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas, que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en los letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y el lugar que conozco	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos, estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteó la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al lector a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Conclusiones

Al terminar el capitulo se observa que las dimensiones de la tesis son: 1) las políticas de escolarización indígena y 2) los procesos de subjetivación. Los primeros tres capítulos tienen como principal eje de indagación la escolarización de la población indígena en el contexto urbano. De los siguientes tres, los capítulos 4 y 5 giran en torno de los procesos identitarios de los estudiantes indígenas en el CCH y sus profesores; en el capítulo 6, Las políticas de escolarización indígena a través de los sujetos en el contexto situado del CCH, UNAM, se realiza un acercamiento a las lenguas en el plan de estudios del CCH, tales como el español, las lenguas clásicas: griego y latín, y las lenguas modernas: inglés y francés en el currículum del CCH. Desde este planteamiento, considero que en cada capítulo se indaga sobre las relaciones étnicas, por lo que en este apartado se intentan recuperar y articular a través de la “etnicidad sin garantías” como categoría de análisis. De este modo, se recuperan los referentes particulares de cada capítulo que permitan señalar y analizar la identidad y las diversas formas de la etnicidad.

En el Capítulo 1 se realizó un acercamiento a las políticas educativas para la escolarización indígena en términos generales y de manera particular la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior. Este acercamiento permitió observar que las políticas educativas para los pueblos indígenas se han planteado en términos de igualdad o de diferencia según el momento histórico y sociocultural que prevalece en la política oficial. Durante el México independiente y la constitución del Estado-nación, las políticas de la igualdad fueron favorecidas en este período. En las últimas tres décadas, las políticas educativas para la población indígena se han orientado en mayor medida hacia la educación y la cultura para enfrentar la diferencia y diversidad cultural de sus poblaciones. Sin embargo, esta política ha resultado poco favorable porque prevalece un proyecto educativo que escasamente difiere de los regímenes anteriores a la reforma constitucional en materia de derechos y culturas de los pueblos indígenas. De este modo se observa, que las políticas educativas para los pueblos indígenas se planean desde una la visión institucional que se ubica en el paradigma modernista desde la oposición modernidad/etnicidad o nacional/étnico que conduce a

una dinámica de visibilidad/invisibilidad. En términos de Restrepo (2004b: 42), este proceso resulta de un fenómeno en el que algunos grupos, sujetos, comportamientos, expresiones y lenguajes han sido marcados en una exterioridad constituida para un lugar no marcado, naturalizado e invisible.

Del capítulo 2, se recupera el apartado **2.2.1 situación educativa actual de la población indígena: estimaciones de la población indígena en el Distrito Federal**. En este apartado resaltan los varios y diversos resultados de los conteos demográficos que aportan los censos de la población indígena que habita en el Distrito Federal; las estimaciones varían según los criterios o indicadores que utilizan quienes tienen a su cargo el registro de la población.

En términos generales, la primera división que se observa es población total, población nacional y población indígena. Es decir, la identidad nacional frente a la identificación de la población indígena como una entidad única, no obstante, la diversidad de sus culturas y de las 62 lenguas indígenas que se hablan en México (Montemayor, 2001: 161). Ante esta contradicción, uno de los principales indicadores que se usan para definir a la población indígena es el criterio lingüístico. Así, todo hablante de alguna lengua indígena pertenece a esta población. Esta visión remite a la propuesta de una identidad plenamente constituida que se inscribe en un paradigma racional y esencialista que elimina la dimensión política de la diferencia al interior de la “población indígena”, reduciendo la diversidad lingüística al criterio de “lengua indígena”.

En relación con el capítulo 3, se considera el apartado 3.3. **Identificadores de lengua: identificación indígena y no indígena**. La información que en este apartado se registró tuvo como propósito empezar a identificar a la población indígena que asiste al CCH. Las preguntas que se formularon a los estudiantes fueron; ¿Te identificas con algún pueblo indígena? Sí, No ¿Cuál? El 71% de la población estudiantil señaló que no se identificaba con algún pueblo indígena, el 22% dejó sin respuesta la pregunta, y sólo 7% afirmó identificarse. Sobre los identificadores de lengua, se observa que la condición

lingüística de los estudiantes indica que 100% de la población habla español; entre éstos el 3% habla una lengua indígena y 18% habla una lengua extranjera. Sin embargo, la relación de los hablantes de una lengua indígena no es unívoca en el sentido de que si hablan una lengua indígena se identifiquen como tales. Algunos de ellos dicen entender o hablar una lengua indígena pero de manera simultánea indican no identificarse con algún pueblo indígena. Estos rasgos de identificación también se manifiestan de modo inverso en aquellos alumnos que indican identificarse con algún pueblo indígena, aunque no hablen ni entiendan su lengua. De aquí, que para comprender la adscripción indígena se considere tanto el criterio lingüístico como el criterio de condición de pertenencia indígena: pertenece (habla), pertenece (no habla). Al respecto, Bartolomé (1997: 58) señala que asimilar la categoría lingüística a la cultural es cuestionable ya que pueden no tener correlatos operantes en la realidad si se considera que ambas categorías refieren a la misma identidad.

En contraste con los datos que aportan los censos de población indígena⁷⁹ a los que se aludió previamente, los datos que se indican en este apartado remiten a una visión que cuestiona la noción de una identidad integral, originaria y unificada (Hall, 2003: 13). Como señala Bartolomé (1997: 58) lengua y cultura no son lo mismo, sin embargo, desde los censos de población esta distinción marca y fija la diferencia a través de un código binario: población nacional/población indígena, que además se enmarca en la lógica del racismo. Al respecto, Restrepo (2004b: 48) señala que la raza refiere a un régimen discursivo en el cual lo biológico es entendido como un efecto de verdad; desde esta lógica, los discursos raciales producen, marcan y fijan las infinitas diferencias y diversidades de los seres humanos. En este contexto, Hall (en Restrepo 2004b:) distingue entre etnicidad y raza: para Hall la etnicidad es un concepto asociado con una locación social, con el lenguaje del lugar, y articulado a través de rasgos culturales, mientras que la raza ha sido relacionada con la discriminación y la explotación y se basa en características somáticas que operan como los diacríticos sociales que connotan diferencias sociales y

⁷⁹ Al respecto véase el cuadro 2.1 del capítulo 2.

culturales, como consecuencia esta noción de raza “ha sido desplazada por un concepto explícitamente cultural”.

Del capítulo 4 se recupera en particular el uso de las lenguas indígenas en el contexto urbano. La información para este análisis se obtuvo a partir de las entrevistas realizadas a los tres estudiantes cuyos padres hablan una lengua indígena. Los estudiantes a los que se hace referencia son Ana, su papá habla otomí; Yury, sus padres hablan mixteco; Miguel, sus padres hablan zapoteco.

Desde el relato de Ana, se observa que sus padres se relacionan en la ciudad de manera distinta: su papá llega a la casa de uno de sus hermanos, con el que comparte la lengua materna, y en su momento, participan de las festividades religiosas de su pueblo; en cambio, su mamá se aloja en la casa de una “persona conocida”, la mamá de Ana no habla lengua indígena, por lo tanto, se asume que la comunicación es en español. Posteriormente, conoce al padre de Ana, situación que propicia el contacto directo entre personas que portan diferentes culturas.

En relación con los padres de Yuri, desde su propio relato, si bien “los dos nacieron en el estado de Oaxaca” (YE1:7), y ya no se asumen desde la identidad étnica de su comunidad de origen, sí viajan a Nochiatlán “cada seis meses en temporada de vacaciones” (YE4:22), además de participar en familia de la festividad del Señor de la Misericordia.

En relación con el uso de la lengua indígena, Yury expresa que en la familia se comunican en español. Sin embargo, también dice que entiende la lengua mixteca y que a veces se comunica en esa lengua con su familia. De este modo, en esta redefinición adaptativa de una forma de ser, si bien la familia ha modificado algunos rasgos lingüísticos y culturales, no así su identidad. Considerar que la familia de Yury ha modificado su identidad, porque ya no habita en su comunidad de origen o porque no usa la lengua indígena en el contexto urbano, sería ignorar que “cada identidad étnica se despliega de acuerdo con la densidad histórica de su contexto particular” (Restrepo (2004^b 63).

Los padres de Miguel eran niños cuando llegaron a la ciudad de México. Se asume que se conocieron cuando estaban estudiando “y de ahí” decidieron vivir juntos. En esta situación, se resalta que, tanto el papá como la mamá, pertenecen a la misma comunidad de origen, además, de comunicarse en la misma lengua indígena en el contexto urbano. Miguel dice: “cuando mi mamá y mi papá se ponen a hablar la mayoría es en zapoteco” (ME1: 2). En el caso de los padres de Miguel, se observa que los dos provienen de la misma comunidad, hablan la misma lengua, tanto en el contexto familiar como en el contexto urbano, además de compartir una cultura común.

De lo expuesto previamente se observan tres tipos de situaciones que permiten observar algunas formas de autodefinición identitaria: 1) La identidad étnica aceptada de la misma forma que la identidad nacional, 2) la identidad étnica reconocida como identidad étnica, parcial, en diferentes grados, 3) la identidad étnica rechazada o negada, como en el caso de los hijos que reconocen sus orígenes étnicos pero no se sienten parte de la comunidad de sus padres. (Romer, 2005: 234). En el caso de Yury, ella se identifica con el estado de Oaxaca, pero no se asume como indígena. Asimismo, dice que en su familia sólo hablan español. No obstante, por otro lado, señala que entiende la lengua mixteca y que a veces se comunica en esa lengua con su familia. En el caso de los padres de Ana, se observa que su papá acepta la identidad étnica de la misma forma que la identidad nacional, en contraste con su mamá, que sólo acepta la identidad nacional; en relación con los padres de Miguel, ellos manifiestan su identidad étnica tanto en su comunidad de origen como en el contexto urbano. Para concluir, quisiera señalar que los migrantes, así como sus hijos, se ven obligados a modificar sus prácticas para adaptarse a nuevas situaciones, el uso de la lengua indígena se va limitando al ámbito familiar, mientras que el contacto con el español aumenta. De este modo, se observa que los migrantes, así como sus hijos, modifican sus prácticas lingüísticas y culturales para adaptarse a nuevas situaciones en la ciudad, con frecuencia, el uso de las lenguas indígenas se va limitando al ámbito familiar, mientras que el contacto con el español aumenta.

Para el capítulo 5 se recupera el apartado **5.5 Concepciones de interculturalidad: formaciones discursivas en la configuración étnica de la población indígena**. La información que aquí se analiza se obtuvo de la aplicación de la Encuesta II a los profesores del CCH. Las preguntas de respuesta abierta que se formularon fueron sobre la condición étnica: *a)* qué características tienen los hombres indígenas, *b)* ¿qué características tienen las mujeres indígenas? *c)* ¿qué diferencias existen entre pueblos indígenas y procesos étnicos? Una de las respuestas que corresponden a ¿qué características tienen los hombres indígenas? dice “Es difícil de saber en el DF”. Desde esta concepción, se percibe el desconocimiento de la presencia de la población indígena en la ciudad. Del mismo modo, se asume una identificación de lo indígena con el campo, con lo rural, esto implica una separación de la ciudad y el campo, una división entre lo urbano y lo rural. Esta concepción que ubica a los pueblos indígenas fuera de las ciudades se origina desde la conquista en el siglo XVI. En relación con la pregunta ¿qué diferencias existen entre pueblos indígenas y procesos étnicos? Una de las respuestas fue para Pueblos indígenas: “Población con costumbres definidas”; para Procesos étnicos: “Población con cambios en sus costumbres”. En la expresión “Población con costumbres definidas”, la palabra costumbre remite a la dicotomía colonial de gente de costumbre y gente de razón. Al respecto, Bartolomé (1997: 86) señala que esta dicotomía se manifiesta concretamente en las prácticas cotidianas que delimitan los perímetros de las culturas confrontadas: la cultura del colonizador y las de los pueblos colonizados. Otras respuestas fueron: los pueblos indígenas son “pueblos con idioma en común, cultura en común, con límites de territorio y etnia”. Esta concepción se asocia con el concepto de Estado basado en el principio de “una lengua, una nación, una cultura”, principio que se establece en la tradición política europea. En este sentido, el territorio étnico reviste las mismas características simbólicas y culturales que el territorio nacional. Para el territorio étnico las características en cuanto a territorio, lengua y cultura son las mismas que las de nación, de tal forma que a una etnia también se le puede llamar una nación *desterritorializada* “pero lo que para el grupo nacional es objeto de identificación y de apropiación plena, para las etnias es permanente objeto de reclamo y de disputa”

(Giménez, 2000: 51). De esta manera, se observa la coexistencia de un territorio étnico y un territorio nacional, lo cual, implica una identidad nacional y una identidad étnica (véase Capítulo 1).

Del capítulo 6 se recupera la **Emergencia de la lengua española y la configuración del sujeto colonial**. En este apartado se desarrolla el proceso en el que se establece la lengua española en México. Después del desarrollo de este apartado se observan tres momentos que marcan el proceso para establecer la lengua española en México: 1) la llegada de Cristóbal Colón, o el encuentro con América, 2) la caída de Tenochtitlán, acontecimiento que marca el momento en el que emerge el sujeto colonial y 3) la hegemonía de la lengua española que subvierte el orden social y lingüístico del sujeto colonial.

BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1993). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Gobierno del Estado de Veracruz, Fondo de Cultura Económica.

AGUIRRE LORA, María Esther (2003). "Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (compiladores), *Historia Cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares.

ANDERSON, Benedict (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

ANZALDÚA ARCE, Raúl Enrique (2009). "Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad", en Manuel Martínez Delgado (coordinador), *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela*. México, Universidad Autónoma de Zacatecas.

APPLE, Michael W. (1994). "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?", en *Volver a pensar la educación, Vol. I, Política educación y sociedad*. Madrid, Fundación Paideia, Morata.

BALIBAR, Etienne e Immanuel Wallerstein (1991). *Race, nation, class: ambiguous identities*. Londres, Verso.

BARABÁS, Alicia (2004). "Un acercamiento a las identidades de los pueblos indios de Oaxaca", en *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 10| 2004, [En línea], Puesto en línea el 02 février 2005. URL: <http://alhim.revues.org/index105.html>.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México Siglo XXI.

_____ (2000). "Etnias y naciones. La construcción civilizatoria en América Latina", en Leticia Reina (coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, México, CIESAS, INDI, Miguel Ángel Porrúa.

_____ (1997). *Gente de Costumbre y Gente de razón*. México, INI, Siglo XXI.

BARTH, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras, La organización social de las diferencias culturales*. México, FCE.

BHABHA, Homi K. (2007). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.

BERGER, Peter y Th. Luckman (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

BERTELY, María (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. México, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.

_____ (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.

_____ y Martha Corenstein (1994). "Panorama de la investigación etnográfica en México: Una mirada a la problemática educativa", en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coordinadores), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México, UNAM, pp. 173-208.

BOLÍVAR, Antonio (2004). "Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 9 núm. 20, enero – marzo, pp. 15 – 38.

BONFIL BATALLA, Guillermo (2001). *México profundo. Una civilización negada*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (CONACULTA).

_____ (1987). "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", en *Revista Papeles de la Casa Chata*, año 2, núm. 3, pp. 23-43.

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (2008), "El interminable debate sobre el sujeto social", en Eva Da Porta y Daniel Saur (coordinadores), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades*. Córdoba, **Comunicarte**.

_____ (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

_____ (1993). "Horizonte posmoderno y configuración social", en Alicia de Alba (coord.) 1995 *Posmodernidad y educación*. México, CESU, UNAM, M. A. Porrúa.

BUTLER, Judith (2008). "¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault", en Rodrigo Parrini Roses (coord.), *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México, UNAM, Programa Universitario de estudios de género (PUEG), pp. 35-58.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto (2007). *Etnicidad y estructura social*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa y Universidad Iberoamericana (UIA).

CASTELLS, Manuel (2001) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen II, El poder de la identidad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007). "El capítulo faltante del imperio. La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo posfordista", en Multitudes Web - 26. Edition virtuelle et compléments de Multitudes 26

CZARNY, Gabriela, (2006). "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares", en María Bertely Busquets (coordinadora), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. México, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata, pp. 239-259.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2006). México, Editorial Porrúa.

CORONA RANGEL, Cyntia (2010). "Hacia el programa de inglés para el Colegio de Ciencias y Humanidades", ponencia presentada en el 14 *Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México, CELE, UNAM.

DE CERTEAU, Michel (1993). *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana.

DE SOUZA SANTOS, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (2005). "Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior". Documento preparado para *Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

_____ (1994). "Una polémica en relación al examen", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 5, Organización de Estados Americanos, pp. 161-181.

DIETZ, Gunther (2008). "El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo". *Conferencia Magistral del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

DIETZ, Gunter (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad, y educación una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada/CIESAS.

DUBAR, Claude (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

DURIN, Séverine (2006). "Las redes sociales, forma privilegiada de organización entre los indígenas migrantes en Monterrey", en el *Seminario Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*. México, CIESAS Noreste,

DUUDC (2004), "Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural", en Georges Couffignal, Delphine Sableaux y Véronique Frank (coordinadores), *La diversidad cultural... Un debate internacional, un debate en Chile*, Chile, Editorial Aún Creemos en los Sueños, pp. 85-94.

ERICKSON, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós-M.E.C., pp. 195-209.

FELL, Claude (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925) Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM.

FISHER, Frank (2003). *Reframing public policy. Discursive politics and deliberative practices*. Oxford, Oxford University Press.

FORNET-BETANCOURT, Raúl (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México, Consorcio Intercultural: Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Centro de Cooperación Regional, para la Educación de Adultos para América Latina y el Caribe, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

FOUCAULT, Michael (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. 6ª edición. Valencia, Pre-textos.

_____ (2007) *La arqueología del saber*. 23ª Edición. México, Siglo XXI.

_____ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona, Fábula, TusQuets Editores.

_____ (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

FURLÁN, Alfredo (1999). “La evaluación de los académicos”, en Mario Rueda y Monique Landesmann (Coordinadores), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa.

GARZA CUARÓN, Beatriz (1997). “Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general”, en Beatriz Garza Cuarón (Coordinadora), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

GARCÍA SEGURA, Sonia (2004). “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p’urhepecha, Michoacán, México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 9 núm. 20, enero – marzo, pp. 15 – 38.

GEERTZ, Clifford (1987). *La interpretación de la cultura*. México, Gedisa.

GIMÉNEZ, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

_____ (2005) “La cultura como identidad y la identidad como cultura”. Conferencia Magistral presentada en el *Tercer Encuentro Internacional de Promotores Culturales*, realizado en Guadalajara, Jalisco del 26 al 30 de abril.

_____ (2000). “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Leticia Reina (coordinadora), *Los retos de la Etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista, Miguel Ángel Porrúa. pp. 45-70.

_____ (1997). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18. pp. 9-28.

_____ (1996). "Territorio y cultura", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. México, Universidad de Colima, Época II, Vol. II, pp. 9-30.

_____ (1994). "Comunidades primordiales y modernización en México", en Gilberto Giménez y Ricardo Pozas (Coordinadores), *Modernización e identidades sociales*. México, UNAM, IIS. pp. 151-183.

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (2002). "Pluralismo, Multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos", en Revista Educación y Futuro Digital. [Consultado el 27 de marzo de 2009]
Desde www.cesdonbosco.com/revista/impres/8/estudios/texto_c_giménez.doc

GLYNOS, Jason y Yannis Stavrakakis (2008). "Encuentros del tipo real", en Simon Critchley y Oliver Marchart (compiladores), *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. México, Fondo de Cultura Económica.

GREAVES L., Cecilia (2006) "La política y el proyecto de educación indígena del avilacamachismo", en María Bertely (coordinadora), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México, Publicaciones de la Casa Chata, pp.95-119.

GRIMBERG, Carl (1987). *Descubrimientos y reformas*. México, Daimon.

GUERRA GARCÍA, Ernesto (2008), "La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

_____ y María Eugenia Meza Hernández (2009). "El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)", en Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros innovaciones y desafíos*. Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 215-250.

GUEVARA González, Iris (2002). *La Educación en México. Siglo XX*, Textos breves de economía, UNAM, México.

HALL, Stuart (2003). "Introducción: ¿quién necesita identidad?", en Stuart Hall y Paul du Gay (compiladores), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

HELLER, Agnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.

HAMEL, Rainer Enrique *et. al.* (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Vol. 9 núm. 20, enero – marzo, pp. 15 – 38.

HOBBSAWM, Eric J. (1991). *Nation and Nationalism since 1780: Program, Myth, Reality*. Cambridge, Cambridge, University Press.

JARQUÍN ORTEGA, María Teresa y Carlos Herrejón Peredo (2004). *Breve historia ilustrada del Estado de México*. México, El Colegio Mexiquense, A.C., Instituto Mexiquense de cultura.

INEGI (2000). XII CENSO GENERAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2000, Tabulados de la muestra censal, México, INEGI.

LACLAU, Ernesto (2006). "Política de la retórica", en *Misticismo, Retórica y Política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 57-99.

_____ y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

_____ (1994), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

LACAN, Jacques (1981). *Escritos*, Vol. I, México, Siglo XXI.

LARROSA, Jorge (2002). "¿Para qué nos sirven los extranjeros? (2002). En *Educação & Sociedades*, año XXIII, no. 79, pp. 67-84.

LAS CASAS, Bartolomé de (1992). *Doctrina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

LENKERSDORF, Carlos (1999). *Los hombres verdaderos*, México, Siglo XXI, UNAM.

LÓPEZ Y LÓPEZ, Diana Alicia (2008). *Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

LOYO, Engracia (2006). "El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación (1930-1940)", en María Bertely (coordinadora), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México, Publicaciones de la Casa Chata, pp. 69-94.

McCARTHY, C. (1994), *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Madrid, Fundación Paideia, Morata.

MARSISKE, Renate (coordinadora), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, CESU, Plaza y Valdez.

MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2001). "Federalización y subsistemas estatales de educación superior. Las políticas mexicanas en los años noventa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 6 núm. 13, septiembre–diciembre, México. pp. 425 – 453.

MATO, Daniel (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros innovaciones y desafíos*. Caracas, IESALC-UNESCO.

MATEOS CORTÉS, Laura Selene (2007). "Un análisis a través de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores

educativos: el caso de Veracruz”. *Ponencia presentada en el IX Congreso de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, COMIE.

_____ y Gunther Dietz (2009). “El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones de la educación intercultural”, en Patricia Medina Melgarejo (coordinadora), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes y disyuntivas políticas*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Plaza y Valdés.

MEDINA MELGAREJO, Patricia (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México, Universidad Pedagógica Nacional, CONACYT y Plaza y Valdés.

_____ (2005). “Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación”, en Patricia Medina Melgarejo (coordinadora), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes Trayectorias y formación profesional*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, pp. 27-58.

_____ (2000), *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Valdés.

MELGAR ADALID, Mario (1994). *Educación superior Propuesta de modernización. Una visión de la modernización de México*. México, Fondo de Cultura Económica.

MIGNOLO, Walter. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa, Editorial.

_____ (2002). “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”, en Catherine Walsh, Freya Schiwy, Santiago Castro-Gómez (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

MILLER, J. Hillis (2008). “Hacerse cargo de una tarea. Momentos de decisión en el pensamiento de Ernesto Laclau”, en Simon Critchley y Oliver Marchart (compiladores), *Laclau Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 269-279.

MONTEMAYOR, Carlos (2001) *Los pueblos indios de México hoy*. México, Editorial Planeta Mexicana.

MUÑOZ CORONA, Lucía Laura (2009). *Gestión Directiva 2005-2008. Plantel Vallejo*. México, UNAM, CCH.

_____ (2006). *Composición de la planta docente del plantel Vallejo*. México, Secretaría General del CCH.

_____ (2005). *Ingreso estudiantil al CCH 2002-2005*. México, Secretaría General del CCH.

_____ Roberto Ávila Antuna y Juventino Ávila Ramos (2005). *Egreso estudiantil del CCH*. México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

OEHMICHEN, Cristina (2006). "Las mujeres migrantes en la comunidad extraterritorial", en Dalia Barrera y Cristina Oehmichen (Editoras), *Migración y relaciones de género en México*. México, GIMTRAP, UNAM/IIA. pp. 321-348.

_____ (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Programa Universitario de Estudios de Género.

QUIJANO, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). pp. 201-246.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria (2001). "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta", en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coordinadores), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires, Laertes.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

PERKINS, David (1999), "What is Understanding", en Martha Stone Wiske (Ed.), *Teaching for Understanding*, San Francisco CA, Jossey-Bass.

PIÑA, Juan Manuel (2002). "Investigación educativa: interpretación de la vida cotidiana escolar", en Juan Manuel Piña y Claudia Beatriz Pontón (coordinadores), *Cultura y procesos educativos*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés.

POPKEWITZ, Thomas S., B. Robert Tabachnick y Gary Wehlage (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-México, Pomares.

_____ (2006). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid, Morata.

_____ (2003). "Dewey y Vygostsky: ideas en espacios históricos", en Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (compiladores), *Historia cultural y Educación*. Barcelona, Ediciones Pomares, pp. 359-403.

_____ (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, Fundación Paideia.

RAMA, Claudio (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

RAMÍREZ CASTAÑEDA, Elisa (2006). *La educación indígena en México*. México, UNAM.

REINA, Leticia (2005). "La construcción del indio y la nación en el México del siglo XX". Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de AHILA* (Asociación de

Historiadores Latinoamericanistas Europeos) Simposio: *Grupos y Sociedades en Movimiento. La conformación y visión de y sobre los Estados Nacionales*, realizado en Castellón, Valencia, España del 20 al 24 de septiembre del 2005.

RESTREPO, Eduardo (2006). "Modernidades, subalternidades y escuela", en Hernando Bravo Pasmíño, Sonia Lucía Peña Contreras y David Andrés Jiménez (compiladores), *Identidades, modernidad y escuela*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), pp. 147-163.

_____ (2004^a). *Políticas del conocimiento y alteridad étnica*. México, Universidad de la Ciudad de México.

_____ (2004^b). *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*. Cali, Universidad del Cauca, pp. 35-7.

RICOEUR, Paul (2003). *Sí mismo como otro*. México, Siglo XXI.

_____ (1999). "La marca del pasado" en *Historia y Grafía* (13), pp. 157-185.

RICHARD, Nelly (1998). "Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural", en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta. *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México, Miguel Ángel Porrúa.

ROBLES URIBE, José Eduardo (2007). "El bachillerato mexicano, más allá de las diferencias", en *Revista Eutopía*, segunda época, número 1. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

RUBIO, Oca Julio (2006). *La política educativa y la educación superior en México 1995-2006: un balance*. México, FCE-SEP.

SANTILLAN REYES, Dulce María E. y Diana Alicia, López y López (2009). *Perfil de ingreso y trayectoria de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. Generación 2008*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.

SARTORI, Giovanni (2006). *La sociedad multiétnica*. México, Taurus.

SCHMELKES, Silvia (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

SEP, (2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 26 de septiembre de 2008).

SEP, (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. El Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

STAVENHAGEN, Rodolfo (2000). *Conflictos étnicos y estado nacional*. México, Siglo XXI.

STAVRAKAKIS, Yannis (2007) “El sujeto lacaniano: la imposibilidad de la identidad y la centralidad de la identificación”, en: Silvia Fuentes Amaya (coordinadora), *Horizontes de intelección en la investigación educativa*. México, Plaza y Valdés-SADE (Cuaderno 7), pp. 317-374.

STEINER, George (1998). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México, Fondo de Cultura.

THOMPSON, John B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

TORFING, J. (1998). “Un repaso al análisis de discurso”, en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coordinadora), *Debates Políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México, Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso, Plaza y Valdés.

TORRES, Carlos Alberto (2004). “Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo”, en Pablo Gentili (coordinador), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

ULLOA, Manuel (2006). “Las exclusiones en la educación básica en Chiapas, Yucatán y el Distrito Federal”, en C. Girardo, M. de Ibarrola, C. Jacinto, C.; Mochi, P. (Coords.) *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Montevideo: Cinterfor/oit (Herramientas para la transformación, 31). http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/est_edu/pdf/ulloa.pdf

UAM, (2007). *Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Letras Hispánicas*. México, UAM.

UNAM, (2010). *Gaceta UNAM*. México, UNAM.

_____ (2009). *Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico*. Cuadernillo núm. 2, Colegio de Ciencias y Humanidades Dirección General. México, UNAM.

_____ (2007). *Memoria UNAM 2007*. México, Dirección General de Administración Escolar (DGAE), UNAM.

_____ (2006). *Mapas curriculares del bachillerato 2005-2006: México y otros países*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

_____ (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

_____ (2005). *Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV.* . México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

_____ (2005). *Programas de Estudio de Lectura y análisis de textos literarios.* México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

_____ (2005). *Orientación y sentido del área matemáticas.* México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

_____ (1996). *PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO.* México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

_____ (1996). *GACETA CCH.* México, UNAM.

_____ (1984). *Estatuto del Personal Académico de la UNAM.* México, UNAM.

_____ (1976). *Estatuto del Personal Académico de la UNAM.* México, UNAM.

VILLORO, Luis (2002). *Estado plural. Pluralidad de culturas,* México, Paidós.

WALLERSTEIN, Immanuel (1991). "The construction of peoplehood: racism, nationalism, ethnicity", en Etienne Balibar, e Immanuel Wallerstein (Editores), *Race, nation, class: ambiguous identities.* Londres, Verso. pp. 71-85.

WALSH, Catherine (2005). *La interculturalidad en la educación.* Lima, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI).

_____ (2000). "Políticas y Significados conflictivos", en *Revista Nueva Sociedad,* No. 165, Enero-Febrero 2000.

WHITMAN, Walt (1997). *Canto a mí mismo.* Traducción de León Felipe. México, Editorial Océano.

WHITTY, Geoff, Sally Power y David Halpin (1999). *La escuela, el estado y el mercado,* Madrid, Fundación Paideia, Morata.

WOLF, Eric (1991). *Pueblos y culturas de Mesoamérica.* México, Era.

YANES RIZO, Pablo Enrique Virginia Molina y Oscar González (2004). *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad.* México, UCM, Gobierno del Distrito Federal.

_____ (2004). "Urbanización de los pueblos indígenas y etnización de las ciudades" en Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González (coordinadores) *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*. México, UCM, Gobierno del Distrito Federal.

ZAVALA, Silvio (1997). "Poder y lenguaje desde el siglo XVI", en Beatriz Garza Cuarón (coordinadora), *Políticas lingüísticas en México*. México, La Jornada ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*, México, Anthropos.

ZIZEK, Slavoj (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI.

ZOLLA, Carlos y Emiliano Zolla Márquez (2004). *Los pueblos indígenas de México. Cien preguntas*. México, UNAM.

Sitios de Internet

Acuerdo 442 (SEP, 2008: 1)

Del Valle, Sonia (2004). "Pretenden abatir el analfabetismo", en *Las Buenas noticias también son noticia*, México, página Web de la Presidencia de la República. Disponible en <http://www.presidencia.gob.mx>

Boletines 2005 1, <http://vector5.com.mx/cqeib/ievaluacion/ievaluacion.html>

CGEIB (2009). Bachillerato Intercultural. Desarrollo de Modelos Educativos con atención a promover la educación intercultural / Bachillerato Intercultural. (09 de Enero de 2010)

CGEIB, (2001). Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 22 de enero de 2001) www.sep.gob.mx/work/appsite/asuntosjuridicos/6103.pdf

CGEIB (2009). Líneas de investigación en Educación Intercultural Dirección de Investigación y Evaluación. México, CGEIB, SEP.
<http://eib.sep.gob.mx/publicaciones/investigaciones/investigacion/TEXTO%20LINEAS%20PDF.pdf>

Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural
<http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html> [fecha de consulta 11/01/2010]

Dirección General de Educación Indígena (2000).

http://www.emexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Direccion_General_de_Educacion_Indigena

DGEI, 2000. URL:

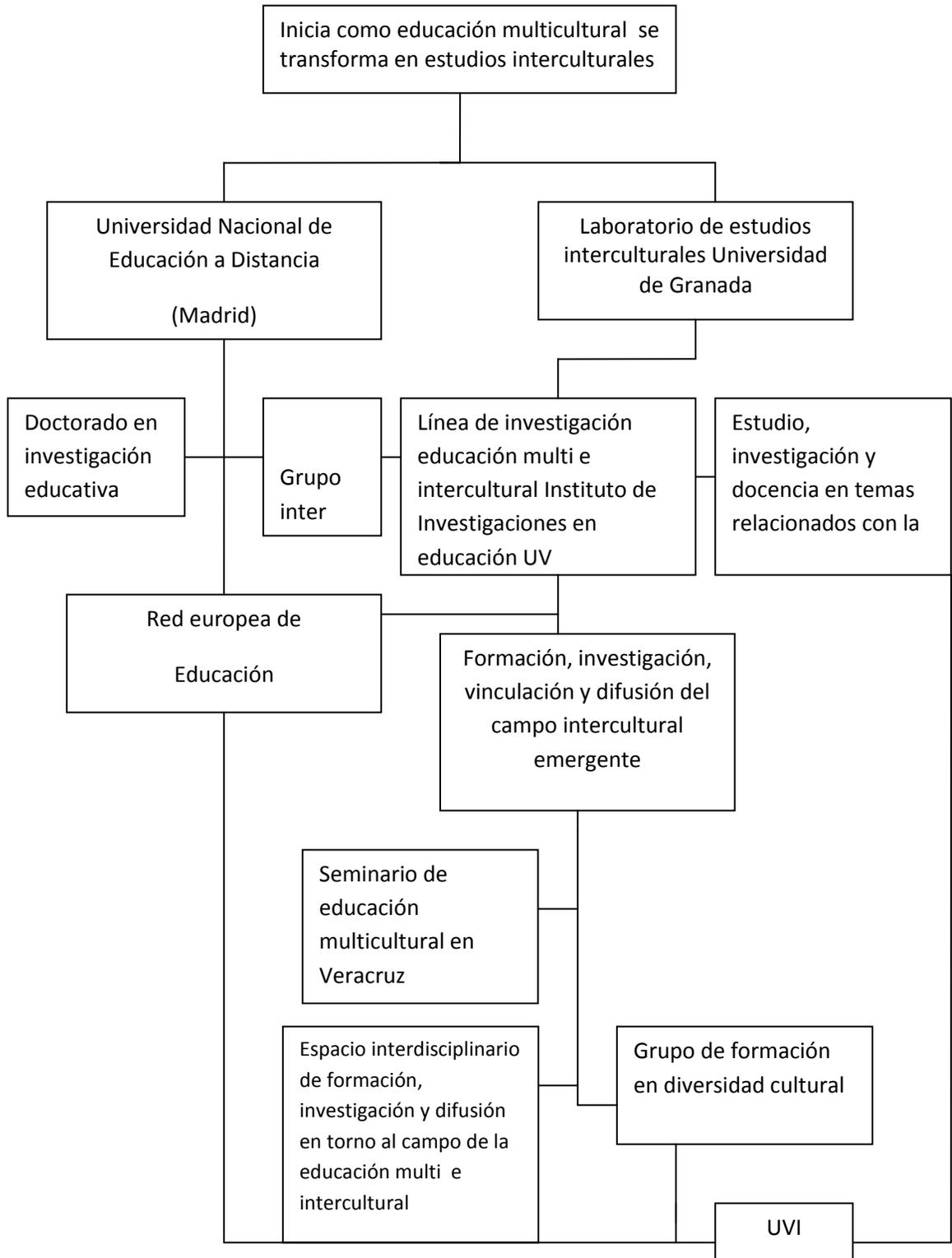
Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

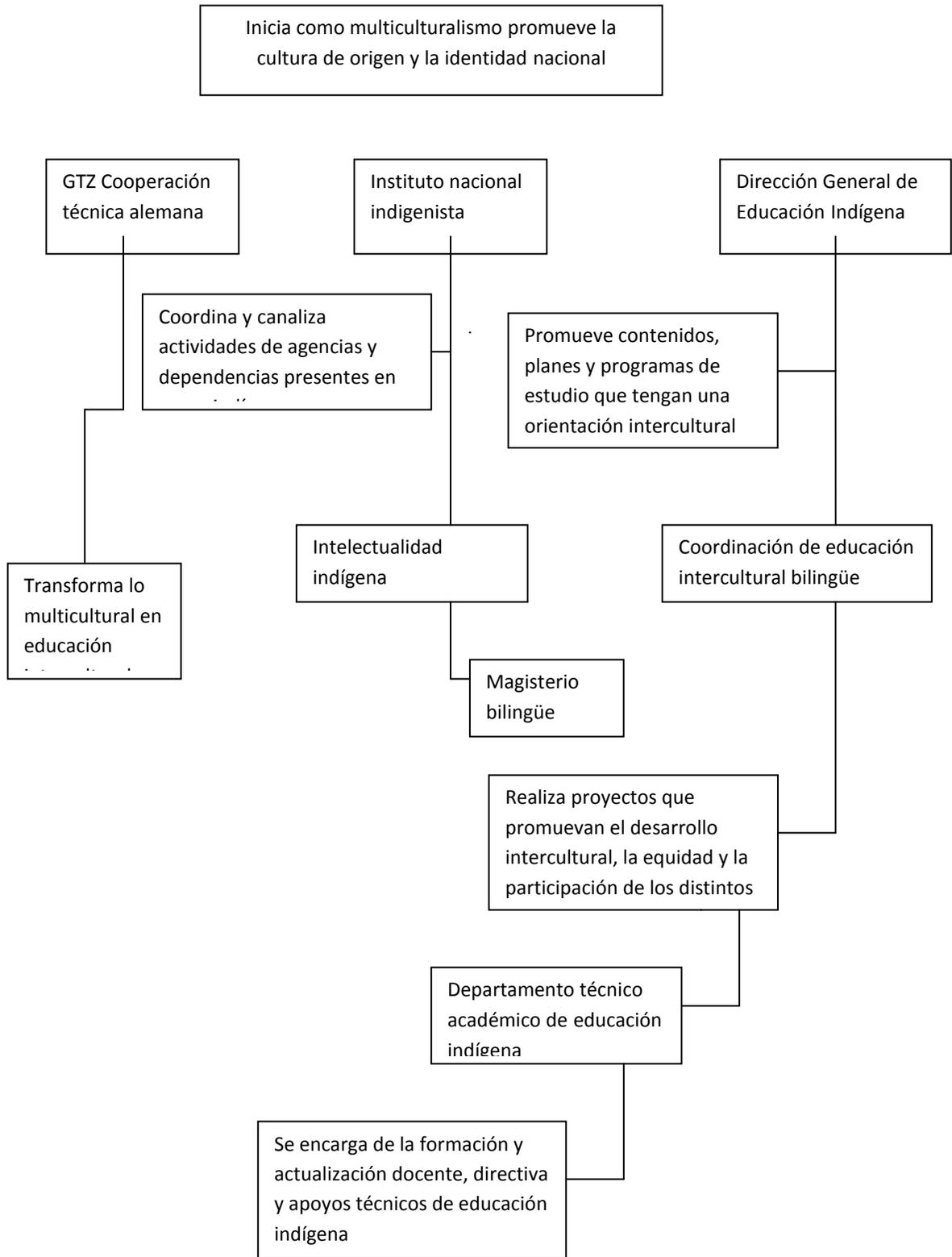
Lineamientos Principales de la Política en Materia Indígena del Gobierno del Distrito Federal <http://www.equidad.df.gob.mx/indigenas>

Programa Universitario México Nación Multicultural
<http://www.nacionmulticultural.unam.mx>

RODRÍGUEZ, Miguel Ángel (2006). “Educación Intercultural Bilingüe” en Plataforma Educativa 2006, Observatorio Ciudadano de la Educación.
http://www.observatorio.org/plataforma2006/9_Interculturalidad.pdf

La situación de la niñez indígena en el Distrito Federal (2002). México, Gobierno del Distrito Federal, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
www.normalista.ilce.edu.mx/.../r.../4blo2_proypol.htm





Modelo	Intervención en México
Modelo de asimilación	Busca proveer educación que permita a los individuos facilitar su adaptación a las condiciones existentes en la sociedad para transformarlos en un tipo apropiado de ciudadanos. La cultura original es irrelevante porque la propuesta es asimilarlos a la cultura dominante.
Modelo compensatorio	Busca superar las desventajas culturales y lingüísticas; asume que los individuos necesitan ayuda para asimilarse a la cultura dominante.
Modelo pluralista	Se basa en la idea de que las comunidades tienen el derecho de recibir una educación especial. Esta perspectiva asume que las únicas diferencias son lingüísticas y culturales.
Bilingüe/bicultural	Este modelo es como una concesión oficial que asume la participación de dos culturas en el proceso educativo.
Modelo de tolerancia	Promueve la tolerancia y el respeto a través de valores de enseñanza; el currículum bajo este modelo integra cursos y conferencias sobre diferencias culturales al currículum de la cultura dominante.
Modelo antirracismo	Racionaliza el racismo y da un sentido de explicación científica de su origen y manifestación, otorgando al racismo una racionalización sólida ilustrativa de sus prácticas.
Modelo de empoderamiento (Empowerment)	La retórica oficial establece que todas las diferencias tienen un importante rol en la sociedad y se dirige al énfasis de la riqueza que las minorías pueden proveer. Una práctica generalizada es la "acción afirmativa", la cual permite, a quienes no pertenecen a la cultura dominante, participar de la atención escolar mediante la creación de universidades indígenas e interculturales, becas y otros beneficios.
Modelo de transformación	Este modelo busca los mecanismos que van más allá de los logros de la "acción afirmativa", evita los riesgos que resalten las diferencias como parte esencial de la relación entre la perspectiva de la cultura dominante y los grupos minoritarios. La principal idea es ayudar a deconstruir las perspectivas de opresión o exclusión de la mayoría.
Modelo interactivo	Este modelo busca el aprendizaje intercultural a través de aprendizajes complejos. Comparte características con el modelo de transformación, pero profundiza la noción de minorías que otorgan poderes al tiempo que acentúa el papel de la escuela como la principal plaza para el desarrollo del entendimiento intercultural.

Anexo

**Institución y Misión en Educación Media Superior
en el Distrito Federal⁸⁰**

Institución	funda ción	Misión
Colegio de Bachilleres	1973	Formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas y laborales y una vocación profesional definida con alta autoestima y compromiso consigo mismo, su familia y la sociedad, mediante procesos educativos eficientes que, con libertad y calidad, propicien su inventiva, comprensión, creatividad y crítica; y con hábitos de trabajo y principios éticos que normen su conducta para su incorporación productiva a la sociedad y a la educación superior.
Instituto Politécnico Nacional (CECYTs)	1936	Contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación a través de la formación integral de profesionales en los niveles medio superior, superior y de posgrado.
Sistema de Bachillerato del Distrito Federal	2001	Satisfacer las necesidades educativas del sector de la juventud mexicana al cual abrirá sus puertas, con un modelo pedagógico que busca responder de manera efectiva a las necesidades educativas y culturales actuales, a los avances de las humanidades y de las ciencias y, principalmente, a los avances en la teoría del conocimiento y la pedagogía.
Escuela Nacional Preparatoria	1867	Educar hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad. Además tener la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable.
Colegio de Ciencias y Humanidades	1971	Que sus alumnos, al egresar, sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber, actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

⁸⁰ Elaboración propia a partir de datos tomados de manera parcial de Robles Uribe (2007: 25).

Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE	TERCERO SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Matemáticas I Cálculo I Estadística I (Álgebra y Geometría) (5, 10)		Matemáticas II (Álgebra y Geometría) (5, 10)	Matemáticas III (Álgebra y Geometría) (5, 10)	Matemáticas IV (Álgebra y Geometría) (5, 10)	1ª Opción (optativa) Cálculo I Estadística I Cibernética y computación I (4, 8)	1ª Opción (optativa) Cálculo II Estadística II Cibernética y computación II (4, 8)
Taller de cómputo (4,8)		Taller de cómputo (4,8)	Física I (5, 10)	Física II (5, 10)	2ª Opción (Optativa) Biología III, Física III Química III (4, 8)	2ª Opción (Optativa) Biología IV Física IV, Química IV (4, 8)
Química I		Química II	Biología I	Biología II	3ª Opción (Optativa) Filosofía (oblig) Temas selectos de filosofía (optat) (4, 8)	3ª Opción (Optativa) Filosofía II (oblig) Temas selectos de filosofía II (optat) (4, 8)
Historia Universal Moderna y Contemporánea I (4, 8)		Historia Universal Moderna y Contemporánea II(4, 8)	Historia de México I (4, 8)	Historia de México II (4, 8)	4ª Opción (Optativa) Administración I Antropología I C. de la Salud I C. Pol y Soc I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teoría de la Historia I (4, 8)	4ª Opción (Optativa) Administración II, Antropología II C. de la Salud II C. Pol y Soc II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II (4, 8)
Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Investigación Documental I (6, 12)		Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Inv Documental II (6, 12)	Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Inv Documental III (6, 12)	Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Investigación Documental IV (6, 12)	5ª opción (optativa) Griego I Latín I Lect y Anal de Tex Literarios I Taller de Com. I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I (4,8)	5ª opción (optativa) Griego II Latín II Lect y Anal de Tex Literarios II Taller de Com. II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II (4,8)
Inglés I/ Francés I		Inglés II/ Francés II	Inglés III/ Francés III	Inglés IV/ Francés IV		
Total: Horas	28/56	28/56	28/56	29/58	28/56	28/56

Escuela Nacional Preparatoria, UNAM

ETAPA DE ORIENTACIÓN		ETAPA DE PROFUNDIZACIÓN	ETAPA DE ORIENTACIÓN SEXTO GRADO			
CUARTO GRADO		QUINTO GRADO	ÁREA 1 FÍSICO-MATEMÁTICAS	ÁREA 2 CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD	ÁREA 3 CIENCIAS SOCIALES	ÁREA 4 HUMANIDADES Y ARTES
Matemáticas IV (5,20)		Matemáticas V (5,20)	Matemáticas VI (5,20)	Matemáticas VI (5,20)	Matemáticas VI (5,20)	Matemáticas VI (5,20)
Física III (4/14)		Literatura Universal (3,12)	Literatura Mexicana E Iberoamericana (3,12)	Literatura Mexicana E Iberoamericana (3,12)	Literatura Mexicana E Iberoamericana (3,12)	Literatura Mexicana E Iberoamericana (3,12)
Lengua Española (5,20)		Etimologías Grecolatinas (2,8)	Derecho (2,8)	Derecho (2,8)	Derecho (2,8)	Derecho (2,8)
Lógica (3,12)		Biología IV (4/14)	Psicología (4,14)	Psicología (4,14)	Psicología (4,14)	Psicología (4,14)
Historia Universal III (3,12)		Historia De México II (3,12)	Lengua Extranjera (3,12)	Lengua Extranjera (3,12)	Lengua Extranjera (3,12)	Lengua Extranjera (3,12)
Geografía (3,12)		Química III (4,14)	Física IV (4,14)	Física IV (4,14)	Int. al estudio de las C. Soc. y Económicas (3,12)	Int. al estudio de las C. Soc. y Económicas (3,12)
Dibujo II (2,8)		Educación Estét. Y Art. V (1,4)	Química IV (4,14)	Química IV (4,14)	Problem. Soc. Pol. Y Econ. De México (3,12)	Historia Doctrinas Filosóficas (3,12)
Educ. Estét. y Art. IV (1,4)		Educ. Física V (1,Sc)	(Optativas) Biología V (4,14) Estad. Y Probab. (3,12) Físico-Química (4,14) Geología y Mineralogía (3,12) Informática (2,6) Temas Selec. de Matem. (3,12) Cosmografía (3,12)	(Optativas) Estad. Y Prob (3,12) Físico-Química (4,14) Geología Y Mineralogía (3,12) Informática (2,6) Temas Selec de Biología (3,12) Temas Selec. de Morfología y Fisiología (3,12)	(Optativas) Cont. Gest. Adm. (3,12) Estad. y Prob. (3,12) Geografía Pol. (3,12) Sociología (3,12)	(Optativas) Comunic Visual (3,12) Estad Y Prob. (3,12) Estética (3,12) Griego (3,12) Hist. del Arte (3,12) Latín (3,12) Modelado II(3,1) Pensam, Filosófico Mexicano (3,12) Rev. Mex. (3,12)
Educ. Física IV (1,Sc)		Ética (2,8)				
Informática (2,6)		Lengua Extranjera (3,12)				
Lengua Extranjera (3,12)		Orientación Educativa V (1,Sc)				
Orientación Educativa IV (1,Sc)						
Total horas	33/120	33/118	19 a 21/82 a 80	19 a 21	23/90	22 a 23/86 a 90

Los números entre () corresponden al número de horas y créditos SC= Sin Crédito

Colegio de Bachilleres

ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA						
CAMPO DE CONOCIMIENTO	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Matemáticas	Matemáticas I (4,8)	Matemáticas II (4,8)	Matemáticas III (4,8)	Matemáticas IV (4,8)		
			Laboratorio de informática I (3,6)	Laboratorio de informática II (3,6)		
Ciencias Naturales	Física I (4,8)	Física II (4,8)	Física III (4,8)	Biología I (4,8)	Biología II (4,8)	Biología III (4,8)
	Química I (4,8)	Química II (4,8)	Química III (4,8)	Geografía		
Ciencias Histórico Sociales	Introducción a las ciencias sociales I (3,6)	Introducción a las ciencias sociales II (3,6)	Historia de México I. Contexto Universal (3,6)	Historia de México II. Contexto Universal (3,6)	Estruc. Socio-económica de México I (3,6)	Estruc. Socio-económica de México II (3,6)
Metodología-Filosofía	Métodos de Inv I (3,6)	Métodos de Inv II (3,6)			Filosofía I (3,6)	Filosofía II (3,6)
Lenguaje-Comunicación	Taller de lectura y redacción I (4,8)	Taller de lectura y redacción II (4,8)	Literatura I (3,6)	Literatura II (3,6)		
	Lengua Ad. al Español Inglés I (4,8)	Lengua Ad. al Español Inglés II (4,8)	Lengua Ad. al Español Inglés III (4,8)			
Área de Formación Específica. Se elegirán tres materias para cursar en 5º y 6º semestres						
CAMPO DE CONOCIMIENTO	QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
Matemáticas	Cálculo diferencial e integral I (4,8) Estadística Desc. E Inferencial I (4,8)			Cálculo diferencial e integral II (4,8) Estadística Desc. E Inferencial II (4,8)		
Ciencias Naturales	Física Moderna I (3,6) Ciencias de la salud I (3,6)			Física Moderna II (3,6) Ciencias de la salud II (3,6)		
Ciencias Histórico-Sociales	Economía I (3,6) Sociología I (3,6) Introducción a la antropología I (3,6)			Economía II (3,6) Sociología II (3,6) Introducción a la antropología II (3,6)		

Lenguaje-Comunicación	Taller de análisis de la Com. I (3,6) Lengua adicional al español. Inglés IV (3,6)	Taller de análisis de la Com. II (3,6) Lengua adicional al español. Inglés V (3,6)
-----------------------	---	---

Mapa curricular de la carrera de técnico en informática IPN

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Álgebra (5)	Geometría Y Trigonometría (5)	Geometría Analítica (5)	Cálculo Diferencial (5)	Cálculo Integral (6)	Probabilidad Y Estadística (5)
Filosofía (3)	Filosofía II (3)	Física I (5)	Física II (5)	Lenguajes De Programación (6)	Sistemas De Información (6)
Computación Básica (4)	Computación Básica II (4)	Química I (4)	Química II (4)	Bases de Datos (6)	Tecnologías Informáticas (6)
Inglés I (4)	Inglés II (4)	Inglés III (3)	Biología Básica (3)		Programación Avanzada (6)
Lengua y Comunicación (4)	Comunicación Oral y Escrita (4)	Comunicación Científica (3)	Derecho (3)	Derecho Mercantil (3)	
Administración Y Calidad (4)	Historia De México Contemporáneo I (3)	Historia De México Contemporáneo II (3)	Entorno Socioeconómico De México (3)	Micro Economía (4)	Macro -Economía (4)
Cálculos Financieros I (4)	Contabilidad I (5)	Contabilidad Ii (5)	Contabilidad Iii (5)		
	Cálculos Financieros II (3)	Sistemas Operativos (3)	Técnicas De Programación (3)	Informática Aplicada (5)	

Optativas de Formación General (3) Educación Para la Salud Apreciación Artística Desarrollo de Habilidades del Pensamiento	Optativas De Formación General (3) Comunicación Y Liderazgo Creatividad E Innovación Téc. Técnicas de Investigación De Campo	Optativa Tecnológica (3) Introducción Empresarial Taller de Prácticas Documentales	Optativa Tecnológica (3) Comportamiento Organizacional Planeación Estratégica Personal	Optativa Tecnológica (3) Multimedia Paquetes Gráficos	Optativa Tecnológica (3) Proyectos por Computadora Inteligencia Artificial
Total de horas	31	34	34	33	30

El número entre () corresponde al número de horas.

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal

1er Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Matemáticas I (3)	Matemáticas II (3)	Matemáticas III (3)	Matemáticas IV (3)	Optativa de Matemáticas (3) Optativa de Ciencias (3)	Optativa de Humanidades y Artes o Ciencias (3)
Física I (4)	Física II (4)	Química I (5)	Química II (5)	Biología I (4)	Biología II (4)
Lengua y Literatura I (3)	Lengua y Literatura II (3)	Lengua y Literatura III (2)	Lengua y Literatura IV (2)		Optativa de Humanidades y Artes o Ciencias (3)
Filosofía I	Filosofía II (3)	Filosofía III (2)	Filosofía IV (2)	Optativa de Humanidades y Artes (3)	Problema Eje (3)
		Artes Plásticas I (2)	Artes Plásticas II (2)	Música I (2)	Música II (2)
		Historia I (2)	Historia II (2)	Historia III (3)	Historia IV (3)
Planeación y Organización del Estudio I (3)	Planeación y Organización del Estudio II (3)		Inglés I (4)	Inglés II (4)	Inglés III (4)
Computación I (3)	Computación II (3)				

Horas Clase por semana	19 horas	19 horas	16 horas	20 horas	22 horas	19 horas
Horas de Estudio dirigido y tutoría	21 horas	21 horas	24 horas	21 horas	18 horas	22 horas
Total de horas por semana	40 horas	40 horas	40 horas	41 horas	40 horas	41 horas

El número entre () corresponde al número de horas y créditos

Las asignaturas optativas de quinto y sexto semestres podrán cursarse de acuerdo a las áreas de trabajo académico de la siguiente forma: en quinto semestre el estudiante tendrá que elegir tres asignaturas optativas: una del Área de Humanidades y Artes y dos del Área de Ciencias (una de las cuales tendrá que ser de Matemáticas y la otra a escoger de Química, Biología o Física). En sexto semestre podrá elegir una asignatura optativa del Área de Humanidades y las Artes o del Área de Ciencias e iniciará el proceso de certificación al cursar el Seminario de investigación del Problema Eje.

Anexo

Elección de Carrera

1	Médico Cirujano	144	13.54%	31	Telecomunicaciones	6	0.56%
2	Derecho	107	10.06%	32	Turismo	6	0.56%
3	Psicología	89	8.37%	33	Artes Visuales	5	0.47%
4	Ciencias de la Comunicación	43	4.04%	34	Historia	5	0.47%
5	Administración	43	4.04%	35	Ingeniería Química	5	0.47%
6	Diseño Gráfico	31	2.91%	36	Ciencias Genómicas	4	0.37%
7	Contaduría	32	3.01%	37	Cirujano Dentista	4	0.37%
8	Odontología	28	2.63%	38	Ingeniería Electrónica	4	0.37%
9	Biología	26	2.44%	39	Literatura y Arte Dramático	4	0.37%
10	Ingeniería en Computación	26	2.44%	40	Criminología	3	0.28%
11	Relaciones Internacionales	26	2.44%	41	Diseño	3	0.28%
12	Arquitectura	24	2.25%	42	Ingeniería Industrial	3	0.28%
13	QFB	24	2.25%	43	Lengua y Literaturas Modernas (Inglesas)	3	0.28%
14	Pedagogía	22	2.06%	44	Mercadotecnia	3	0.28%
	Medicina (1)			45	Música	3	0.28%
15	Química	20	1.88%	46	Optometría	3	0.28%
16	Ciencias Políticas	18	1.69%	47	Trabajo Social	2	0.18%
17	Veterinaria	18	1.69%	48	Actuación	2	0.18%
18	Diseño y Comunicación	16	1.50%	49	Comercio Internacional	2	0.18%
19	Gastronomía	16	1.50%	50	Diseño Industrial	2	0.18%
20	Economía	15	1.41%	51	Enseñanza de Inglés	2	0.18%
21	Computación	11	1.03%	52	Estudios Latinoamericanos	2	0.18%
22	Filosofía	11	1.03%	53	Fotografía	2	0.18%
23	Enfermería	8	0.75%	54	Geofísica	2	0.18%
24	Ingeniería	8	0.75%	55	Ingeniería en Alimentos	2	0.18%
25	Ingeniería mecánica	8	0.75%	56	Ingeniería Robótica	2	0.18%
26	Actuaría	7	0.65%	57	Lengua y Literaturas Hispánicas	2	0.18%
27	Informática	7	0.65%	58	Maestra	2	0.18%
28	Antropología	6	0.56%	59	Médico Forense	2	0.18%
29	Ingeniería Mecatrónica	6	0.56%	60	Químico farmacéutico	2	0.18%
30	Sociología	6	0.56%	61	Zoología	2	0.18%
	Carreras elegidas una vez	54			No respondieron	69	6.49%
	Total	900	84.66%		Total	163	15.33%
Total de las dos columnas 1063							

Anexo**Carreras elegidas una vez**

1	Artes Sociales	1	28	Ingeniería química	1
2	Arqueología	1	29	Ingeniería Biomédica	1
3	Artes escénicas	1	30	Ingeniería civil	1
4	Artes Plásticas	1	31	Ingeniería eléctrica	1
5	Biología marina	1	32	Ingeniería Electromecánica	1
6	Bioquímica	1	33	Ingeniería geofísica	1
7	Biotecnología	1	34	Ingeniería en Audio	1
8	Bio-ecología	1	35	Instrumentista	1
9	Canto	1	36	Investigaciones Biomédicas	1
10	Cinematografía	1	37	Licenciatura	1
11	Compositor musical	1	38	Licenciatura	1
12	Contabilidad	1	39	Matemáticas	1
13	Criminalística	1	40	Nutrición	1
14	Diseño de Modas	1	41	Oftalmología	1
15	Diseño en Comunicación	1	42	Pediatría	1
16	Diseño industrial	1	43	Periodismo	1
17	Diseño Interactivo	1	44	Petroquímica	1
18	Ecología	1	45	Piloto Aviador	1
19	Educación Física	1	46	Publicidad	1
20	Educación musical	1	47	Química de alimentos	1
21	Educación Primaria	1	48	Química Orgánica	1
22	Educadora	1	49	Relaciones en Comunicaciones	1
23	Etnomusicología	1	50	Teatro	1
24	Física	1	51	Técnico en Computación	1
25	Físico-matemático	1	52	Terapia de Rehabilitación	1
26	Empresas Hoteleras	1	53	Terapia Física	1
27	Idiomas	1	54	Turismo Gastronómico	1

Anexo**Carreras de otros sistemas educativos**

1	Gastronomía	16	1.50%	27	Educación Física	1	0.09%
2	Antropología	6	0.56%	28	Educación Primaria	1	0.09%
3	Turismo	6	0.56%	29	Educadora	1	0.09%
4	Criminología	3	0.28%	30	H en Empresas Hoteleras	1	0.09%
5	Diseño	3	0.28%	31	Idiomas	1	0.09%
6	Mercadotecnia	3	0.28%	32	Ingeniería Biomédica	1	0.09%
7	Comercio Internacional	2	0.18%	33	Ingeniería Electromecánica	1	0.09%
8	Fotografía	2	0.18%	34	Ingeniería en Audio	1	0.09%
9	Ingeniería Robótica	2	0.18%	35	Investigaciones Biomédicas	1	0.09%
10	Maestra	2	0.18%	36	Licenciatura	1	0.09%
11	Médico Forense	2	0.18%	37	Licenciatura	1	0.09%
12	Artes Sociales	1	0.09%	38	Nutrición	1	0.09%
13	Arqueología	1	0.09%	39	Oftalmología	1	0.09%
14	Artes escénicas	1	0.09%	40	Pediatría	1	0.09%
15	Artes Plásticas	1	0.09%	41	Periodismo	1	0.09%
16	Biología marina	1	0.09%	42	Petroquímica	1	0.09%
17	Bioquímica	1	0.09%	43	Piloto Aviador	1	0.09%
18	Biotecnología	1	0.09%	44	Publicidad	1	0.09%
19	Bio-ecología	1	0.09%	45	Química Orgánica	1	0.09%
20	Cinematografía	1	0.09%	46	Relaciones en Comunicaciones	1	0.09%
21	Contabilidad	1	0.09%	47	Teatro	1	0.09%
22	Criminalística	1	0.09%	48	Técnico en Computación	1	0.09%
23	Diseño de Modas	1	0.09%	49	Terapia de Rehabilitación	1	0.09%
24	Diseño en Comunicación	1	0.09%	50	Terapia Física	1	0.09%
25	Diseño Interactivo	1	0.09%	51	Turismo Gastronómico	1	0.09%
26	Ecología	1	0.09%				
	Total	62	5.71%		Total	25	2.25%

Áreas de conocimiento en la UNAM

Área I. Ciencias físico-matemáticas y las ingenierías

Área II. Biológicas y de la salud

1	Ingeniería en Computación	26	2.44%	1	Médico Cirujano	144	13.54%
2	Arquitectura	24	2.25%	2	Psicología	89	8.37%
3	Computación	11	1.03%	3	Odontología	28	2.63%
4	Ingeniería	8	0.75%	4	Biología	26	2.44%
5	Ingeniería mecánica	8	0.75%	5	QFB	24	2.25%
6	Actuaría	7	0.65%	6	Química	20	1.88%
7	Ingeniería Mecatrónica	6	0.56%	7	Veterinaria	18	1.69%
8	Telecomunicaciones	6	0.56%	8	Enfermería	8	0.75%
9	Ingeniería Química	5	0.47%	9	Cirujano Dentista	4	0.37%
10	Ingeniería Electrónica	4	0.37%	10	Ciencias Genómicas	4	0.37%
11	Ingeniería Industrial	3	0.28%	11	Optometría	3	0.28%
12	Diseño Industrial	2	0.18%	12	Ingeniería en Alimentos	2	0.18%
13	Geofísica	2	0.18%	13	Químico farmacéutico	2	0.18%
14	Diseño Industrial	1	0.09%	14	Zoología	2	0.18%
15	Física	1	0.09%	15	Química de Alimentos	1	0.09%
16	físico-matemático	1	0.09%				
17	Ingeniería Química	1	0.09%				
18	Ingeniería Civil	1	0.09%				
19	Ingeniería Eléctrica	1	0.09%				
20	Ingeniería Geofísica	1	0.09%				
21	Matemáticas	1	0.09%				
	Total	120	11.19%		Total	375	34.83

Área III. Ciencias sociales
Área IV. Humanidades y Artes

1	Derecho	107	10.06%	1	Diseño Gráfico	31	2.91%
2	Ciencias de la Comunicación	43	4.04%	2	Pedagogía	22	2.06%
3	Administración	43	4.04%	3	Diseño y Comunicación	16	1.50%
4	Contaduría	32	3.01%	4	Filosofía	11	1.03%
5	Relaciones Internacionales	26	2.44%	5	Artes Visuales	5	0.47%
6	Economía	15	1.41%	6	Historia	5	0.47%
7	Ciencias Políticas	18	1.69%	7	Literatura y Arte Dramático	4	0.37%
8	Informática	7	0.65%	8	Lengua y Lit Modernas (Inglesas)	3	0.28%
9	Sociología	6	0.56%	9	Música	3	0.28%
10	Trabajo Social	2	0.18%	10	Actuación	2	0.18%
				11	Enseñanza de Inglés	2	0.18%
				12	Estudios Latinoamericanos	2	0.18%
				13	Lengua y Literaturas Hispánicas	2	0.18%
				14	Canto	1	0.09%
				15	Compositor musical	1	0.09%
				16	Educación Musical	1	0.09%
				17	Etnomusicología	1	0.09%
				18	Instrumentista	1	0.09%
	Total	299	28.08%		Total	113	10.54%

Anexo

Alumnos becado por el PUMNM

Selección por plantel de becarios del PUMNM Ciclo escolar 2006					
1	Edith Salinas Benítez	303233181	CCH N	N	
2	Wilfrido Ortega Reyes	306345397	CCHN	N	
3	Quetzaly Guzmán López	304232613	CCHN	N	
4	Leonel Flores Aguilar	306017937	CCHN	N	4
5	Jesús Iván Pacheco Martínez	306098103	CCHO	O	
6	Verónica Susana Victoria Guizasola	305247267	CCHO	O	
7	Patricia Torres García	304166046	CCHO	O	
8	Juan Rodríguez Estrada	306273168	CCHO	O	4
9	Lorna Elizabeth Bautista Salazar	305096687	CCHS	S	
10	Diana Rubí Lozada Camargo	304140361	CCHS	S	
11	Bertha Soto González	304311961	CCHS	S	
12	Humberto Javier Tirado Teodocio	305019031	CCHS	S	
13	Arturo Romero García	305317124	CCHS	S	
14	Nancy De Jesús Campos	306219667	CCHS	S	6
15	Alejandra Solís Sevilla	306126428	CCHV	V	
16	Edgar Rubén Martínez Gutiérrez	306052329	CCHV	V	
17	Kenji Ríos Calete	305033011	CCHV	V	3