

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva: acceso a la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en el contexto urbano

Beatriz Ramírez Rubio¹

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. beatriz_2511@yahoo.com.mx

1 INTRODUCCIÓN

La propuesta de políticas educativas orientadas al reconocimiento y a la inclusión de la diversidad cultural de las minorías étnicas, poblaciones indígenas y poblaciones afro descendientes 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 educación y reconocimiento a la diferencia cultural, entre otros aspectos. Este reconocimiento se ha observado en documentos internacionales como la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*², en la que 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.* Asimismo, se observa que algunos Estados nacionales en América Latina han reconocido la diversidad cultural de sus poblaciones. En relación con México, en 1992 se reformó el Artículo 2o constitucional, en el que se reconoce que la nación mexicana tiene una composición pluricultural. En fecha reciente, (Ginebra, 25-28 de noviembre, 2008), durante la *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación*, se enunció que la educación inclusiva, se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas; que presta atención a los grupos marginados y vulnerables y su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión social.

En este contexto, se observa, que la tendencia orientada al reconocimiento de las diferencias en el ámbito educativo se traduce en orientaciones curriculares en un discurso de reciprocidad y consenso que se transmite mediante 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 racial³. Los programas de enseñanza que se elaboran, generalmente, resaltan las diferencias y valoran la riqueza de la diversidad cultural.

² La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural se acordó por unanimidad en la Conferencia General en su 31ª reunión el 2 de noviembre de 2001.

³ McCARTHY, C., *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza.* Fundación Paideia, Morata. Madrid, 1994, pp. 57-67.

Desde esta perspectiva, si bien, los programas intentan incluir a las poblaciones indígenas, el resultado es excluyente cuando el Estado ignora las diferentes lenguas y culturas que habitan su territorio en el diseño de sus programas educativos. Esta tendencia debilita el uso de las lenguas indígenas, a lo que también se suma la disminución, en algunos casos, de la identificación indígena. 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, conformada por los pueblos originarios y la inmigración de indígenas que proviene de distintos lugares del país.

Desde el planteamiento descrito, en este trabajo se realiza un acercamiento en torno a la escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en el contexto urbano.

2. Políticas educativas para las minorías étnicas desde el multiculturalismo y la diversidad cultural⁴

En las últimas tres décadas, la creación de convenios, declaraciones, reformas constitucionales, así como de proyectos y programas educativos dirigidos a las minorías étnicas se ha llevado a cabo, tanto en el contexto internacional como nacional. Algunos Estados modernos han reconocido la pluralidad étnica y cultural de su población, y han diseñado programas de acuerdo con la nueva concepción de Estado plural para el mejoramiento de la calidad de vida y del respeto a los derechos y formas de vida de las personas y comunidades excluidas. De esta manera, abordamos la noción de multiculturalismo y sus propuestas para enfrentar la problemática de la diversidad cultural.

El multiculturalismo se inscribe dentro de los procesos de la resignificación de la cultura, este concepto surgió en Canadá a principios de los años setenta para acercarse al tema de los inmigrantes, las minorías y los grupos étnicos nacionales y como una reacción frente a la evidente crisis de la asimilación multicultural (*melting pot*) de los Estados Unidos. Según este mismo autor, el multiculturalismo se define de al menos tres maneras: **descriptiva y explicativa**: se refiere al multiculturalismo como un proceso sociológico y cultural, un hecho social que existe en la mayoría de los Estados nacionales; **normativa**: aboga por el respeto, valoración y aceptación de la diversidad cultural de los individuos y grupos en un marco de derechos y deberes diferenciados. El multiculturalismo normativo o de Estado, sería, por tanto, una forma de administrar las diferencias culturales en el marco de los estados nacionales o dentro de regiones o micro regiones específicas, y **Multiculturalismo filosófico**: que se entiende como una forma de comprensión y ordenamiento de la sociedad, en función de ciertos valores o principios políticos⁵.

⁴ KYMLICKA, W., *Ciudadanía Multicultural*. Paidós. México, 1996, p. 16, distingue dos modelos de diversidad cultural: la conformada por "las minorías nacionales", que se origina cuando las culturas, que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente determinadas, se concentran a un Estado mayor, y la de los "grupos étnicos", que tiene su origen en la inmigración individual y familiar y en la tendencia de unirse y formar asociaciones poco rígidas y evanescentes. p. 16.

⁵ BELLO, A., *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. CEPAL, GTZ. Santiago de Chile, 2004, pp. 189,190.

En la actualidad el debate que se plantea es entre el multiculturalismo como tratamiento de la diversidad y como política de la diferencia para resolver la integración cultural de las minorías; frente al multiculturalismo, que a través de la “intervención pedagógica” recupera su misión de estigmatizar lo ajeno para integrar y nacionalizar lo propio. Dietz⁶, señala que el multiculturalismo, si bien, se ocupa de la diferencia cultural, deja de lado las diferencias económicas y sociopolíticas.

Para conciliar esta terminología, Kymlicka⁷ señala que el término multiculturalismo designa a diferentes formas de pluralismo cultural, que puede estar tanto basado en la colonización de un estado sobre pueblos originarios como en la migración de pueblos culturalmente distintos al ámbito que los recibe. La tarea del multiculturalismo consiste en reconocer el pluralismo cultural y formular mecanismos que permitan el reconocimiento de “una ciudadanía multicultural” o de “derechos grupales diferenciales”. De aquí, Kymlicka se aproxima a este debate a partir de dos modelos de diversidad cultural: los Estados multinacionales y los Estados poliétnicos⁸.

Los modelos de Estado multinacional y Estado poliétnico, si bien, reconocen la diversidad cultural en los Estados nacionales, las políticas multiculturalistas se basan en el principio de igualdad y el concepto de la tolerancia del modelo liberal. Como consecuencia, la concreción específica de estos derechos sólo será factible si en cada contexto multicultural o poliétnico los derechos universales se traducen en derechos particulares de determinados grupos.

Al respecto, Giménez Romero⁹ señala que un primer paso para abordar el planteamiento multicultural/intercultural y su relación con el pluralismo 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 siguiente cuadro:

⁶ DIETZ, G., *Multiculturalismo, interculturalidad, y educación una aproximación antropológica*. Universidad de Granada/CIESAS. Granada, 2003.

⁷ KYMLICKA, W., *op. cit.*, pp. 25-29.

⁸ Para Kymlicka un país no es una nación- Estado sino un Estado multinacional conformado por “minorías nacionales” cuya incorporación puede ser voluntaria o involuntaria. Estados poliétnicos asumen que su diversidad cultural se origina en la inmigración individual y familiar y en la tendencia de unirse y formar “asociaciones poco rígidas y evanescentes”, una de las características de estos grupos es su incorporación voluntaria,

⁹ GIMÉNEZ ROMERO, C., “Pluralismo, Multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos”, en *Revista Educación y Futuro Digital*. 2002. Recuperado el 27 de marzo de 2009, de www.cesdonbosco.com/revista/imprensa/8/estudios/texto_c_giménez.doc

Las dos modalidades del pluralismo cultural¹⁰

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	

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 multiculturalidad¹¹ normalmente se refiere a la existencia de distintos grupos culturales, que en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos. 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: la primera que corresponde al multiculturalismo y la modalidad 2, 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 en el que las diferentes culturas interactúan de manera pacífica y sin conflicto. Para el modelo multicultural, el reconocimiento de la diferencia, como tratamiento de la diversidad y como política de la diferencia para resolver la integración cultural de las minorías, considera a la diversidad como un problema

¹⁰ Cuadro tomado de Giménez Romero (2002).

¹¹ WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). Lima, 2005, p. 6.

educativo y de desarrollo. El cuestionamiento a los modelos señalados es que las premisas en las que se basa son fundamentalmente idealistas.

2.1 Políticas educativas para los pueblos indígenas¹² desde los discursos de la interculturalidad

En el planteamiento descrito previamente, observamos que entre el término cultura y las variables pluri, multi e inter se establece una relación desde diferentes perspectivas. En una primera aproximación, desde el contexto nacional mexicano, el término pluricultural se asocia con un marco constitucional, mientras que los términos multicultural e intercultural están más vinculados con un marco educativo. La interculturalidad es el referente más utilizado en América Latina. A diferencia de la multiculturalidad, sugiere una pluralidad histórica y actual en la que varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas hacen una totalidad nacional. Walsh señala que la distinción entre lo multi- y lo pluri- es sutil y mínima, lo multi- apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas, mientras que lo pluri- indica la pluralidad *entre* y *dentro* de las culturas mismas, una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. En relación con lo *inter*, Homi Bhabha, en Walsh¹³ señala que éste se refiere al espacio intermedio o el “tercer espacio” donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. La multi-, pluri- e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad. Como consecuencia, algunas políticas de atención llegan a ser contradictorias, no sólo en el orden conceptual sino también a nivel de diseño de las políticas educativas.

Para América Latina los enfoques propuestos no pueden dar cuenta de dos fenómenos cruciales: uno, 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 dos: 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 los países latinoamericanos, y particularmente, 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 instituciones¹⁴.

En relación con el concepto de interculturalidad, en América Latina predomina la consideración de lo intercultural como relaciones interétnicas. En el caso particular de México, los términos pluricultural, multicultural e intercultural se usan con rigor teórico diverso para referirse tanto a espacios habitados por pueblos de lenguas y

¹² En el Artículo 2 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, se establece que: La Nación Mexicana es única e indivisible. La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

¹³ WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). Lima, 2005, p. 7.

¹⁴ YANES RIZO, P. E., V. Molina y O. González, *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*. UCM, Gobierno del Distrito Federa. México, 2004. p. 192. p. 25.

culturas diversas, como a contextos donde interactúan los pueblos indígenas con otros sectores sociales. Zolla,¹⁵ señala, que se observan dos tendencias interpretativas de lo intercultural: una, que considera que las situaciones de interculturalidad pueden dar lugar a asimetrías y situaciones de conflictos (Aguirre Beltrán en Zolla: 2004); otra, que concibe a la interculturalidad como el establecimiento de relaciones armónicas entre culturas. Por otro lado, García Canclini¹⁶ señala, que el plantear los modos de interculturalidad en clave negativa es adoptar la perspectiva del pensamiento crítico: el lugar de la carencia. Así, postula el espacio *inter* como centro de la investigación y la reflexión para comprender los fracasos políticos y participar en la movilización de recursos interculturales y construir alternativas.

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. Una de ellas es la propuesta multiculturalista del Estado 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 indígenas.

El indigenismo de Estado que prevaleció durante el siglo pasado, se orientó hacia el integracionismo, categoría teórico-política, que propiciaba la asimilación de los pueblos indígenas a la cultura nacional. De este modo, se fue imponiendo una “nación política” en concordancia con el Estado-nación. Estado que se rige por el modelo liberal, cuyo principio fundamental es el individualismo que sostiene la primacía del individuo sobre todo aspecto colectivo. De acuerdo con Díaz¹⁷, los Estados-nación se constituyeron con una gran contradicción en su propio seno, debido a que son heterogéneos desde una perspectiva sociocultural. Del mismo modo, señala, que si bien, durante varias décadas, la política integracionista logró el control del movimiento indígena mediante los tópicos del indigenismo, el sometimiento ideológico y los aparatos del Estado, a partir de los años noventa esta situación comenzó a cambiar.

Estos cambios se ubican en el marco de una reestructuración de la economía a escala mundial que implicó una transformación de la división internacional del trabajo, así como la globalización de la ciencia, la tecnología y la cultura. De manera simultánea, las demandas de los movimientos sociales, entre ellas, las de los pueblos indígenas, obligaron a los Estados Modernos a realizar reformas de orden jurídico, así como la intervención de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre otros, que se ocupó de elaborar la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.

¹⁵ ZOLLA, C. y E. Zolla Márquez, *Los pueblos indígenas de México. Cien preguntas*. UNAM. México, 2004, p. 83.

¹⁶ GARCÍA, N., *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa, S.A. Barcelona, 2005.

¹⁷ DÍAZ, H., “Indigenismo y diversidad cultural”, en S. Bagú y H. Díaz, *La Identidad continental. Indigenismo y diversidad cultural*. Universidad de la Ciudad de México. México, 2003, p. 37.

En este contexto, las políticas de la diferencia y de la igualdad juegan un papel importante entre un Estado plural que reconoce, por un lado, *el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación*, y, por otro, continúa con un proyecto indigenista y desarrollista que se inició desde los años cincuenta. Al respecto Hernández *et. al.*¹⁸, señalan que las políticas integracionistas se han revestido de un nuevo discurso que combina la exaltación de la diversidad cultural con programas para formar “capital humano” e impulsar el “desarrollo empresarial” de las comunidades indígenas. En consecuencia, la modernización y el desarrollo es la propuesta que hace el Estado mexicano a las demandas de autonomía política, redistribución económica y reivindicación territorial que reclaman los pueblos indios.

De este modo, las políticas de modernización y desarrollo favorecen “la suplantación de bienes por servicios como fuerza impulsora” de la globalización. De acuerdo con McLaren y Gutiérrez¹⁹, el ámbito educativo no se deslinda de estas políticas, sugieren que los recientes antagonismos locales, evidentes tanto en la amplia comunidad como en el terreno educativo, se vinculan inextricablemente con la política del neoliberalismo dirigida por un capitalismo global en expansión.

3. La educación inclusiva en la escolarización indígena en el Distrito Federal: población y servicios educativos

La escolarización indígena es un asunto que ha cobrado vigencia en el ámbito educativo a partir de las movilizaciones y demandas de los pueblos indígenas. La presencia de la población indígena en la ciudad de México, conformada por los pueblos indígenas originarios y la inmigración proveniente de distintos lugares del país así como, la presencia de otros grupos minoritarios cuestionan el ideal de los Estados modernos de que una sociedad comparte una lengua, una nación y una cultura comunes. Ante este cuestionamiento, se observa que la homogeneidad cultural, si bien, ha sido un factor determinante en la conformación del Estado-nación, también ha propiciado que la diversidad cultural se considere como un problema. De aquí, que la propuesta educativa, iniciada en el sexenio pasado (2000-2006), sea la de una educación con enfoque intercultural para todos.

En relación con el Distrito Federal, se destaca la problemática de atención educativa, dada la situación de presencia, tránsito y permanencia de la población indígena que aquí ocurre. En relación con la población indígena referencia a la

¹⁸ HERNÁNDEZ, Rosalva Aída, S. Paz y M. T. Sierra, *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. H. Cámara de Diputados LIX Legislatura, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Miguel Ángel Porrúa, librero-editor. México, 2004, p. 10.

¹⁹ MCLAREN, P. y K. Gutiérrez, “Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad”, en P. McLaren (coordinador), *Multiculturalismo revolucionario*. Siglo XXI, Editores. México, 1998, p. 196.

población, la información que aportan los censos sobre la población indígena que habita en el Distrito Federal (DF) 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 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 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 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 de CONAPO aportan datos distintos. Otras fuentes de conteos demográficos registran también resultados diferentes, como los que se observan en el siguiente cuadro:

Estimaciones de la población indígena en el Distrito Federal (2000) de acuerdo con diferentes fuentes²⁰

Población indígena total	Distrito Federal	Fuente y criterio adoptado
12 700 000	NI	1)

²⁰**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 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 mil habitantes. **3)** Fuente: estimaciones de 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 en que 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 total de 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.

12 403 000	471 000	2)
10 768 000	399 347	3)
10 253	339 931	4)
6 044 547	141 710	5)

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, Bartolomé²¹ señala que esta correlación lingüística y cultural es cuestionable ya que 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.

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

En relación con los servicios educativos para la población indígena en el Distrito la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, a través de la Dirección de Equidad y Desarrollo Social propone una política de atención a las demandas de la población indígena en la ciudad cuyo objetivo es lograr el reconocimiento de la naturaleza pluricultural del D. F. y de los derechos de los pueblos indígenas que en él viven.

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 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.

²¹ Bartolomé, M. A., *Gente de Costumbre y Gente de razón*. Instituto Nacional Indigenista. Siglo XXI. México, 1997, p. 58.

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 de apoyo para la población con necesidades educativas especiales con discapacidad y aptitudes sobresalientes que cursan su Educación Inicial y Básica en la escuela regular. 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 SEAP 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. Internados y Escuelas de Participación Social, servicio educativo dirigido a población infantil que se encuentra en situación de desventaja ocasionada por la desintegración familiar y condiciones de marginalidad entre otras. Escuelas de Tiempo Completo, servicio educativo donde además se atienden a hijos de madres trabajadoras que requieren una estancia prolongada. En estos términos, a continuación se presenta un cuadro que da cuenta de la población indígena que asiste a la escuela por delegación.

Población indígena de 6 a 14 años que asiste a la escuela por delegación²²

Delegación	Población infantil de 6 a 14 años	Población infantil de 5 años	Población infantil entre 6 y 14 años que no asiste a la escuela	Población infantil entre 6 y 14 que sí asiste a la escuela
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

²² "Marginación Socioeconómica en los hogares del DF 2000". Secretaría de Salud del DF, México, 2000.

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

Como se observa en el cuadro, de una población total de 12 596, el 95.7% sí asiste a la escuela. Sin embargo, conviene recuperar la cuestión que Czarny²³ 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 semirurales. En relación con la educación primaria para el Distrito Federal se muestra el siguiente cuadro:

Educación Primaria 2002-2003
Alumnos, maestros y escuelas por modalidad educativa y entidad federativa²⁴

Entidad federativa	Primaria General			Primaria Indígena		
	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas
Distrito Federal	1 002 5 000	37 757	3 409	NI	NI	NI
Nacional	13 878 550	506 672	75 622	837 296	34 062	9 470

De acuerdo con los datos, 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.

²³ CZARNY, G., “Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares”, en M. Bertely (coordinadora), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata. México, 2006, p. 245.

²⁴ Cuadro elaborado a partir de los datos que registra el documento: *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*, principales cifras, ciclo escolar 2002-2003, p. 37.

En este contexto, el Gobierno del Distrito Federal²⁵, 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. En este contexto, González Alvarado²⁶ reporta en *La Jornada*, que 34 mil niños, entre cinco 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.

Señalado lo anterior, se asume que 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, conformada por los pueblos originarios y la inmigración de indígenas que proviene de distintos lugares del país. 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, y de que la ciudad de México es uno de los centros urbanos con mayor población indígena en América Latina, en ninguna de las 16 delegaciones del Distrito Federal se observa la modalidad de primaria indígena.

3.1 Escolarización de estudiantes indígenas en educación media superior y superior en la última década

En relación con la 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, 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, 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; tiene entre sus objetivos ofrecer una educación con calidad y pertinencia que promueva el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas. La

²⁵ *Políticas de promoción de la equidad social y de género*. Gobierno del Distrito Federal. México, 2006, p. 139.

²⁶ *La Jornada*, domingo 29 de abril. México, 2007.

oferta es abierta y dirigida a los egresados de secundaria que desean continuar sus estudios, y promover la educación intercultural para todos.

De acuerdo con la CGEIB²⁷, 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 a 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 Secretario de Educación del Gobierno del Distrito Federal, el 25 de septiembre de 2007, las propuestas que resultaron de esta reunión fueron la alfabetización de personas indígenas adultas en la zona metropolitana y la sugerencia de un bachillerato intercultural para favorecer 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 EMS, 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 de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con dos objetivos principales: 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 de ofrecer una educación intercultural a toda la población que también incluye todos los niveles educativos. De la CGBIB 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 licenciaturas 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 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.²⁸

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

²⁷ CGEIB, *Bachillerato Intercultural. Desarrollo de Modelos Educativos con atención a promover la educación intercultural / Bachillerato Intercultural*. México, 2009.

²⁸ Decreto de creación de la Universidad Intercultural. Secretaría de Educación Pública. México, 2001.

diversos problemas que se 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 creación²⁹. Otros problemas se relacionan con el presupuesto ya que el gobierno federal no ha definido con claridad la forma de cómo las universidades interculturales deberán adquirir los fondos y los recursos para su operación³⁰.

3.2 Educación superior y media superior en el Distrito Federal desde distintas modalidades de bachillerato

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 el siguiente cuadro:

Población y nivel educativo en el Distrito Federal			
Educación básica	Educación superior	Educación media superior	Capacitación para el trabajo
1 762 000	407 650	406 750	135 550

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 406 750, frente a una población total de 2 millones 711 mil alumnos que cursa algún nivel educativo: el 65% se concentra en 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.

Las instituciones públicas para cursar la EMS son varias y diversas, para referirse a la población que atienden algunas de ellas, se muestra el siguiente cuadro:

Matrícula en educación media superior y en el Distrito Federal y Zona Metropolitana				
Colegio de Ciencias y Humanidades,	Instituto Politécnico Nacional, SEP	Escuela Nacional Preparatoria,	Colegio de Bachilleres, SEP	Preparatorias del Distrito Federal, GDF

²⁹ SCHMELKES, S., "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos". Instituto Internacional de la UNESCO, 2008, p. 332.

³⁰ GUERRA, E., "La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México", Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional de la UNESCO, 2008, p. 356.

UNAM		UNAM		
53 593	50 000	44 100	33 293	13 647

Datos tomados de *Mapas Curriculares del Bachillerato*. (UNAM, 2006)

El Colegio de Bachilleres (COLBACH) atiende 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's atienden actualmente (2006) una población de 50 000 estudiantes en 16 planteles a nivel bachillerato en la ciudad de México, son competencia del IPN, tanto ellos como el Instituto, se fundaron en 1936 durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal tiene una matrícula actual (2006) de 13,647 estudiantes, se creó en el año 2001, su plan es semestral y está conformado por 16 preparatorias en la Ciudad de México que se ubican 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, a la fecha (2006) atiende una matrícula de 53 593 estudiantes en cinco planteles que se ubican en la periferia de la ciudad de México; La ENP fundada por Gabino Barreda en 1867, que cuenta con nueve planteles el DF, su plan es anual, y su matrícula en el año 2006 es de 44 100 alumnos.

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. Al respecto, Robles³¹ presenta un amplio trabajo sobre este tema.

4. Escolarización de estudiantes indígenas en el CCH, UNAM: el examen de admisión

El bachillerato del Colegio 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 hasta el siguiente año.

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 Superior*³² (COMIPEMS), participan en el concurso los alumnos que provienen de las

³¹ ROBLES, J. E., "El bachillerato mexicano, más allá de las diferencias", en, Revista *Eutopía*, segunda época, número 1. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 2007.

³² 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

secundarias que se localizan en la Zona Metropolitana: Distrito Federal y 22 municipios³³ 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 ingreso al bachillerato.

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 la distribución por género, la DGP (UNAM, 2009: 15) indica que el 52.90% son mujeres frente al 47.10% de hombres. 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 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, las 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.

La historia académica, es otro referente que permite observar el perfil de ingreso³⁴ 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 el 63.80%; los alumnos con promedio de 7.1 a 8 representan el 23.77%; de 8.1 a 9, el

responsabilidad exclusiva de la UNAM para el caso de los planteles de la ENP y el CCH.(UNAM, México, 2009, 14.

³³ Acolman, Ecatepec de Morelos, Tepotzotlán, Atizapán de Zaragoza, Huixquilucan, Texcoco, Coacalco, Ixtapaluca, Tlalnepantla, Cuautitlán, La Paz, Tultepec, Cuautitlán Izcalli, Naucalpan de Juárez, Tultitlán, Chalco, Nezahualcóyotl, Valle de Chalco Solidaridad, Chicoloapan, Nicolás Romero, Chimalhuacán, Tecámac.

³⁴ "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>

4.46%, mientras que los alumnos que promediaron de 9.1 a 10 sólo representan el 0.41%.

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. Del mismo modo, el nivel de escolaridad en las madres es menor que el de los padres. Respecto al género, se observa que el ingreso de población femenina ha ido en aumento: desde hace poco más de diez años ingresa un mayor número de mujeres al bachillerato universitario, de tal manera que en 1996 ingresaba el 53% de hombres frente al 47% de mujeres, este porcentaje se ha invertido, actualmente (2009) las mujeres representan el 53% de la población, 6% más de mujeres que ingresaba en 1996.

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, Giménez³⁵ 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 economicista que tiende a subsumir la etnicidad a la clase. En este contexto, Reina³⁶ señala que desde las explicaciones macro estructurales se observan la teoría de la modernización y 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.

³⁵ GIMÉNEZ, G., *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México, 2007, p. 61.

³⁶ REINA, L., "La construcción del indio y la nación en el México del siglo XX". Valencia, España del 20 al 24 de septiembre del 2005.

4. Conclusiones

La escolarización para la población indígena en el Distrito Federal se ha caracterizado como “especial” y escolar-extraescolar. El acercamiento realizado a las políticas educativas para la población indígena desde el multiculturalismo y la diversidad cultural permite observar, desde un contexto global, la presión que los organismos internacionales ejercen sobre los gobiernos para que las reformas educativas se lleven a cabo de acuerdo con las recomendaciones que sugieren. Así lo muestra tanto la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad como los proyectos y programas multiculturales para atender la diversidad cultural. En estos términos, lo que se observa es que la educación que se asume como válida, se establece por un grupo particular que se hace cargo de encarnar la universalidad. En términos de Laclau y Mouffe ³⁷ un particularismo que universaliza. Pensar la diversidad cultural desde las dimensiones de lo universal y lo particular, de acuerdo con el análisis político de discurso, 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 noción de diversidad cultural. Para subvertir la condición de la presencia plena, Laclau y Mouffe señalan que hay que impedir el cierre, para ello, se debe debilitar la especificidad de cada posición diferencial, y en el momento de la disolución es que adquiere relevancia la relación de equivalencia. Entonces, si consideramos la identificación de la diversidad cultural en una entidad única ésta “sólo puede darse sobre la base de establecer una relación de equivalencia entre las características culturales de la diversidad cultural, (pueblos indígenas, minorías nacionales o étnicas y culturas minoritarias entre otros), pero la equivalencia, se funda tan sólo en el hecho puramente negativo de que ninguno de ellos es “occidental”. ³⁸ Por lo tanto, si todos los rasgos diferenciales de un objeto han pasado a equivalerse, es imposible expresar nada positivo acerca de dicho objeto; esto sólo puede implicar que a través de la equivalencia se expresa algo que el objeto no es. De aquí, que con la diversidad cultural, considerada como una entidad única, se exprese algo que no es. Los pueblos, las minorías nacionales o étnicas y las culturas minoritarias, entre otros, no poseen una cultura equivalente ni constituyen una sola unidad. Así, la diferencia es negada al interior de la diversidad cultural, esta negación se constituye en una sede de antagonismo en donde se dan las condiciones para una práctica hegemónica en la que las relaciones son de subordinación y confrontación.

BIBLIOGRAFÍA

³⁷ LACLAU, E. Ch. Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. FCE. Buenos Aires, 2004, p. 13.

_____, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión. Buenos Aires, 1993.

³⁸ LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Nueva Visión. Buenos Aires, Nueva Visión. 1993, p. 49.

- ARIZPE, L., E. Jelin y J. Mohan, *Informe Mundial sobre la cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, Madrid, UNESCO, 2003.
- BARTOLOMÉ, M. A., *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI. México, 2006.
- _____, M. A., *Gente de Costumbre y Gente de razón*. Instituto Nacional Indigenista. Siglo XXI. México, 1997.
- BELLO, A., *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. CEPAL, GTZ. Santiago de Chile, 2004.
- BUENFIL, R. N., "El interminable debate sobre el sujeto social", en Eva Da Porta y Daniel Saur (coordinadores), *Giros teóricos en las ciencias sociales y humanidades. Comunicarte*. Córdoba, 2008.
- CZARNY, G., "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares", en M. (coordinadora), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*. CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata. México, 2006. pp. 239-259.
- DÍAZ, H., "Indigenismo y diversidad cultural", en S. Bagú y H. Díaz, *La Identidad continental. Indigenismo y diversidad cultural*. Universidad de la Ciudad de México. México, 2003.
- DIETZ, G., *Multiculturalismo, interculturalidad, y educación una aproximación antropológica*. Universidad de Granada/CIESAS. Granada, 2003.
- FOUCAULT, M., *El orden del discurso*. Fábula, TusQuets Editores. Barcelona, 2002.
- GARCÍA, N., *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa, S.A. Barcelona, 2005.
- GIMÉNEZ, G., *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México, 2007.
- GUERRA, E., "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) 2008. pp. 349-358.
- KYMLICKA, W., *Ciudadanía Multicultural*. Paidós. México, 1996.
- LACLAU, E. Ch. Mouffe. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. FCE. Buenos Aires, 2004.
- MCCARTHY, C., *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Fundación Paideia, Morata. Madrid, 1994.
- MCLAREN, P. y K. Gutiérrez, "Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad", en P. McLaren (coordinador), *Multiculturalismo revolucionario*. Siglo XXI, Editores. México, 1998. pp. 193-223.
- REINA, L., "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.
- ROBLES, J. E., "El bachillerato mexicano, más allá de las diferencias", en, Revista *Eutopía*, segunda época, número 1. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 2007.
- SCHMELKES, S., "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, 2008. 329-338.
- TORFING, J., "Un repaso al análisis de discurso", en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coordinadora), *Debates Políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Seminario de Profundización de Análisis Político de Discurso, Plaza y Valdés. México, 1998.
- UNAM, *Gaceta UNAM*. UNAM. México, 2010.

_____, *Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar. Diagnóstico Académico*. Cuadernillo núm. 2, Colegio de Ciencias y Humanidades Dirección General. UNAM. México, 2009.

UNAM, *Mapas curriculares del bachillerato 2005-2006: México y otros países*. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 2006.

_____, *GACETA CCH*. UNAM. México, 1996.

_____, *Plan de Estudios Actualizado*. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 1996.

_____, *GACETA CCH*. UNAM. México, 1971.

UNESCO, *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.

Recuperado el 9 de diciembre de 2006, de <http://www.portal.unesco.org/culture>

WALSH, C. *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). Lima, 2005.

YANES RIZO, P. E., V. Molina y O. González, *Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad*. UCM, Gobierno del Distrito Federa. México, 2004.

ZOLLA, C. y E. Zolla Márquez, *Los pueblos indígenas de México. Cien preguntas*. UNAM. México, 2004.